

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VEREDIANE CINTIA DE SOUZA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRATÉGIAS
IDEOLÓGICAS NO ACERVO DO PNBE 2008 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**CURITIBA
2010**

VEREDIANE CINTIA DE SOUZA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRATÉGIAS
IDEOLÓGICAS NO ACERVO DO PNBE 2008 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Setor de Pós
Graduação em Educação, Universidade
Federal do Paraná, como parte das
exigências para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Paulo Vinicius Baptista
Silva

**CURITIBA
2010**

VEREDIANE CINTIA DE SOUZA OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ESTRATÉGIAS
IDEOLÓGICAS NO ACERVO DO PNBE 2008 PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA EXAMINADORA:

PROF.Dr. PAULO VINICIUS BAPTISTA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR
(Orientador)

PROFa. Dra: ANDREA BARBOSA GOUVEIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ-UFPR
(Convidada)

PROFa. Dra: ELIANE SANTANA DIAS DEBUS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC
(Convidada)

Curitiba, 14 de março de 2011

AGRADECIMENTOS

Entrar no curso de mestrado pode ter sido mérito meu, terminá-lo com êxito, não. Foram dois anos de aprendizado, tempo suficiente para perceber que não sabia nada. Diante de mestres e doutores percebi que meus conhecimentos eram ínfimos, então, o que bastava para mim era o silêncio, ouvir e apreender o maior número de informações possíveis.

Durante esse tempo, porém, não construí apenas uma dissertação, construí vínculos de amizade e laços de amor foram reforçados. Minha dependência de Deus, dos meus amigos e familiares se tornou ainda maior. Nesse tempo pessoas oraram comigo, choraram comigo, me abraçaram e torceram por mim. Em algumas palavras, quero lembrar dessas pessoas que foram cruciais na minha caminhada.

Quero, portanto, agradecer ao meu namorado, noivo e agora marido por suportar comigo meus momentos de fraqueza, de angústias e alegrias. Foi em seus braços que muitas vezes chorei e pensei em desistir. A essa pessoa que vibrou comigo no momento em que meu nome estava na lista de aprovados, e sem saber pelo que teria que passar comigo, superou tudo pacientemente, cuidando de mim, me amando e intercedendo por mim. Ao meu marido, que agora é a pessoa mais importante da minha vida, quero agradecer.

Não poderia esquecer jamais daqueles que foram meus amigos, meus irmãos, meus pais. Tenho muito a agradecer à família Hahner e Schwambach. Poucas seriam essas páginas para dizer tudo o que já passamos juntos. Por essa razão, em poucas palavras, mas com uma gratidão enorme no coração quero agradecer ao Pastor Sérgio e à Claudia, meu líderes que nunca deixaram de orar por mim, a seus filhos Daniel e Sheila, meus irmãos queridos. Agradeço ao Cornélio e à Magda pelo amor e carinho com que me receberam em suas vidas e até dentro de sua casa, aos pequenos Emily e Felipe, que eu tanto amo.

À minha amiga Fabiane com quem dividi momentos do mestrado, amiga que também orava, se preocupava e que principalmente me ouvia, obrigada. Minha amiga Paula com quem convivi desde o Ensino Médio, e que se tivesse que

agradecer, escreveria algumas páginas. À Rosangela, que compreendeu meus momentos de stress e segurou as pontas no trabalho em alguns momentos.

Agradeço também a família Cardoso, que esteve presente desde o momento em que cursei o magistério, a graduação e agora o mestrado, pessoas que também compartilharam comigo de momentos importantes da minha vida, obrigada Tio Edy, Solly, Sanna e Diego.

Aos meus amigos da igreja que por muito tempo estiveram junto comigo, pessoas com as quais constituí laços reais de amizade. Aos meus amigos Anderson e Cherli, Cristian e Susana, Thiago, Bruno e Dani, Adelson, Fernanda e Gabriela. Aos jovens e irmãos da igreja com os quais passei ótimos momentos.

Agradeço à minha família, minha mãe Dalva, minha irmã Katiane, meu cunhado Paulo, meus irmãos Wellington, Wallisson e Willian, pessoas que sei que torciam e vibravam a cada momento com as minhas conquistas.

Agradeço aos meus sogros Marco e Nilcéia que me estimularam e oraram por mim e meu marido. Pelos familiares do meu esposo que nos ajudaram num momento de transição das nossas vidas. Aos meus (minhas) cunhados (as) que sei que também estavam torcendo por nós.

Agradeço à minha amiga Tânia, pessoa que não apenas foi amiga, mas em alguns momentos foi mãe. Nosso pacto não se constituiu apenas com amizade, mas com ajuda, com amparo, com choros e abraços. Palavras não podem explicar o carinho que aprendemos a ter uma pela outra. Cumplicidade e forte amizade são palavras que fazem parte das nossas vidas desde o ano em que nos conhecemos.

À pessoa não menos importante que as outras, mas que sem a sua ajuda a conclusão dessa etapa não seria possível: professor e orientador Paulo Vinicius Baptista. Obrigada por acreditar no meu potencial e por estimular e confiar em meu progresso acadêmico!

Agradeço aos meus colegas de luta que me incentivaram e me ajudaram muitas vezes. À Débora Araujo que me ajudou em todos os momentos que solicitei sua ajuda, obrigada. À Ana Carolina Venâncio e ao Sérgio Nascimento que também estenderam as mãos em momentos que precisei. À Franciely, que no início me

ajudou muito. Ao pessoal do NEAB e às pessoas que também estiveram comigo e que vibraram comigo pela conquista, Willian e Neli, Isabela e Wellington, obrigada.

Aos meus colegas de mestrado, José Antônio, Ana Lucia, Gisele, Fabiana, Arleandra e outros com os quais compartilhei experiências em sala de aula. Às minhas amigas de graduação Roberta, Giovana, Vanessa, Noara e outros.

Agradeço à professora Andrea Gouveia que com muita honra faz parte da minha banca. À professora Eliane Debus, que ainda não conheço bem, mas que faz parte da minha banca e que também me auxiliou desde a qualificação.

Agradeço à escola que me acolheu para a pesquisa dos livros, ao pessoal da Casa da Leitura Paulo Leminski, localizada na Cidade Industrial de Curitiba, à pedagoga Fernanda da Secretaria Municipal de Educação, à bibliotecária do centro de capacitação da Prefeitura, que na última hora foram gentis comigo, me auxiliando na procura dos livros que faltavam para a análise.

Não gostaria de esquecer ninguém, pois foram muitas as pessoas que me ajudaram a construir mais um capítulo da minha história. Pessoas que estiveram presentes, pessoas que estiveram ausentes, mas que ainda assim significavam muito para mim. Ao meu querido pai que não teve a oportunidade de me ver crescer e de compartilhar comigo tais momentos, obrigada.

Agradeço a Deus, o autor da minha vida, que escreveu a minha história e colocou nela todas essas pessoas. A minha oração é de agradecimento a Deus, pois foi a minha fé que me conduziu e me fortaleceu. Foi Deus que nos momentos de alegria e de angústia designou cada uma dessas pessoas a exercerem uma influência em minha vida. Deus me presenteou com família, com amigos, com irmãos e foram eles que através de Deus me sustentaram com seus abraços, conselhos e orações.

Obrigada Deus, obrigada família, obrigada amigos, obrigada irmãos! Vocês são os alicerces que me ajudam a manter em pé a estrutura da minha vida. Com vocês eu aprendi que a vida e a experiência são as melhores faculdades que um Homem pode passar para obter título de mestre.

**O meu corpo e o meu coração
poderão fraquejar, mas Deus é
a força do meu coração e a
minha herança para sempre.**

Salmo 73.26

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar as estratégias ideológicas presentes no acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da Escola destinada à Educação Infantil. Esse estudo consistiu na observação e análise de estratégias ideológicas contidas no texto e nas imagens de vinte obras de literatura infanto-juvenil enviadas para as escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental no ano de 2008. O suporte teórico para a identificação de tais estratégias foi dado pela Hermenêutica da Profundidade (HP), sistema interpretativo que permite identificar a presença de relações assimétricas de poder. Organizado em três etapas, a HP permitiu uma compreensão sistemática: na análise sócio-histórica desenvolveu-se um levantamento específico sobre pesquisas que articularam literatura infanto-juvenil e relações raciais; na análise formal ou discursiva foi possível estabelecer as características das amostras analisadas e, por fim, a terceira etapa, chamada de interpretação e reinterpretação dos resultados, possibilitou, aliada às outras duas etapas, a constatação de que existem, ainda que em baixa frequência, representações positivas de alguns personagens negros. Contudo, os personagens brancos, além de continuarem aparecendo mais vezes que os negros nas narrativas, são mais bem (re)tratados. Além disso, a participação constante de brancos na literatura tem servido para o estabelecimento da manutenção do seu grupo como norma social e pressupondo, inclusive, que os leitores presumidos sejam também brancos.

Palavras Chave: Literatura infantil, estratégias ideológicas, PNBE.

ABSTRACT

The current research aimed to analyze the ideological strategies that are present in the 2008 collection of the National Program of School Libraries, for early-childhood education. Twenty child literary works for children sent to public schools of Preschool and Fundamental Education in 2008 were analyzed, and the study consisted on the observation of ideological strategies included in the text and images of these works. The theoretical basis for the identification of such strategies was given by Depth Hermeneutics (DH), the interpretative system that allows identifying the presence of asymmetric power relations. Organized in three steps, DH enabled a systematic comprehension: in the socio-historical analysis a specific review about studies that articulated children's literature and racial relations; in the formal or discursive analysis it was possible to establish the characteristics of the sample under analysis and, finally, in the third step, the interpretation and reinterpretation of the results, alongside the two previous stages, the finding that there are positive representations of some black characters, albeit at a low frequency. However, white characters, while still more present than the black ones in the narratives, are portrayed and treated in a better way. Moreover, the continuing involvement of whites in the literature has served to establish the maintenance of the group as a social norm, even assuming that readers are also presumably white.

Keywords: Children's literature, ideological strategies, PNBE

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA	20
QUADRO 2 – SÍNTESE DE FORMAS DE HIERARQUIZAÇÃO CAPTADAS POR PESQUISAS SOBRE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA	48
QUADRO 3 – SÍNTESE DE MUDANÇAS CAPTADAS POR PESQUISAS SOBRE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA	51
QUADRO 4 – FUNDAÇÕES, INSTITUIÇÕES, ASSOCIAÇÕES, CONGRESSOS E PROCLAMAÇÕES.	71
QUADRO 5 – PROGRAMAS DE INCENTIVO A LEITURA EMANADOS DO GOVERNO FEDERAL.....	72
QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS PELO PNBE – QUADRO DA AUTORA BASEADOS NOS DADOS OBTIDOS PELO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).....	75
QUADRO 7 – CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA.....	80
QUADRO 8 – AUTORES COM MAIOR NÚMERO DE LIVROS INSCRITOS NO PNBE	85
QUADRO 9 – LIVROS PNBE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	88
QUADRO 10 – EDITORAS COM MAIOR NÚMERO DE PUBLICAÇÕES	89
QUADRO 11 – MANUAL DOS DADOS CATALOGRÁFICOS	99
QUADRO 12 – CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE PERSONAGENS	100
QUADRO 13 – LIVROS INSCRITOS NO PNBE/2008, EDUCAÇÃO INFANTIL POR AGRUPAMENTO E PERCENTAGENS.....	103
QUADRO 14 – CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS DADOS CATALOGRÁFICOS.	104
QUADRO 15 – RESULTADOS PERSONAGEM NA CAPA	121
QUADRO 16 – RESULTADOS PERSONAGEM NA CAPA	121
QUADRO 17 – RESULTADOS PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO.....	123
QUADRO 18 – RESULTADOS PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO.....	124
QUADRO 19 – RESULTADO DE GÊNERO PARA PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO	125
QUADRO 21 – RESULTADOS PERSONAGEM NO TEXTO	129

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA	28
FIGURA 2 – EXEMPLO DE PÁGINA DO LIVRO “VIRA BICHO” COM VALORIZAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA NA ILUSTRAÇÃO.....	131
FIGURA 3 – EXEMPLO DE PÁGINA DO LIVRO “VIRA BICHO” COM VALORIZAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA NA ILUSTRAÇÃO.....	132

FIGURA 4 – EXEMPLO DE PÁGINA DO LIVRO “VIRA BICHO” COM VALORIZAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA NA ILUSTRAÇÃO	133
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – CLASSIFICAÇÃO DE COR-ETNIA DE PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES	122
GRÁFICO 2 – CLASSIFICAÇÃO DE COR-ETNIA DE PERSONAGENS NOS TEXTOS	126

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
PARTE I: CAMPO DO ESTUDO	13
CAPÍTULO 1 – IDEOLOGIA E HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE	13
1.1 A Hermenêutica da profundidade como metodologia de interpretação	26
PARTE II: ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO	35
CAPÍTULO 2 – LITERATURA INFANTIL	35
2.1 Literatura Infantil e estudos sobre infância	35
2.2 Literatura Infantil, relações raciais e Ideologia	38
CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA.....	54
3.1 Contexto de aprovação e implementação da Lei 10.639/2003 e Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação	54
3.2 Branquidade, relações raciais e educação infantil.....	59
CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA	66
4.1 Políticas de leitura do INL ao PNBE	69
4.2 Os editais do PNBE.....	82
PARTE III: ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS	96
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA	96
5.1 Procedimentos da análise formal	96
5.2 Análise de dados catalográficos e caracterização dos livros	102
5.3 Análise formal.....	118
5.3.1 Características qualitativas	130
5.4 Comparações com outros estudos	140
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	147
ANEXOS	155
ARQUIVO 3	161

LISTA DE SIGLAS

EI – Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

NEAB/UFPR – Núcleo de estudos afro-brasileiros/Universidade Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação a Ciência e a Cultura

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro de Literatura infanto-juvenil

ALB – Associação de Leitura do Brasil

COLE – Congresso de Leitura

INL – Instituto Nacional do Livro

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PLDEF – Programa do livro didático para o Ensino Fundamental

PROLER – Programa Nacional de Incentivo a Leitura

PPA – Plano Plurianual

CEALE – Centro de Alfabetização de Leitura e Escrita

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de avaliação da Educação Básica

ALPAC – Associação Latino Americana de Pesquisa e Ação Social.

SPSS – Statistical Package for the social Sciences

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CIC – Cidade Industrial de Curitiba

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HP – Hermenêutica da Profundidade

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional de Livro Didático

SEB – Secretaria de Educação Básica Educação do Paraná

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa toma parte do campo de estudos sobre relações raciais no Brasil, em especial dos estudos que analisam desigualdades entre negros (as) e brancos (as) no plano simbólico. O estudo de relações raciais em produtos culturais voltados à infância, iniciou-se na década de 1950 (apud SILVA, 2005) e embora tenha apresentado uma série de novos estudos a partir dos anos 1990, continua sendo um tema minoritário em pesquisas nas áreas de Educação, Ciências Sociais, e Literatura.

Especificamente sobre relações raciais em livros de literatura infanto-juvenil observa-se um número crescente de estudos recentes, sendo, a maioria, dissertações de mestrado (BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; VENÂNCIO, 2009; ARAUJO, 2010) e teses de doutorado (PIZA, 1996; GOUVÊA, 2005; KAERCHER, 2006). Algumas pesquisas (KAERCHER, 2006; FERREIRA, 2008; VENÂNCIO, 2009; ARAUJO, 2010) passaram a focalizar o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

A política de acesso à cultura é abordada nesta pesquisa relacionada à expansão e distribuição de livros às várias etapas de ensino. Criado em 1997, nos anos 2000 o PNBE teve um incremento significativo: tendo distribuído cerca de 160 milhões de livros entre 2001 e 2009. Sendo uma política pública do governo, gerida pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) o PNBE afirma como objetivo proporcionar a professores e alunos acesso aos bens culturais por meio da distribuição gratuita de livros de Literatura. O Programa tem como objetivo também a expansão das bibliotecas escolares e o incentivo à leitura. A distribuição de livros pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) alcançou a Educação Infantil apenas no ano de 2008 e limitada à pré-escola (4-6 anos), apesar de existir desde o ano de 1997. O PNBE adquiriu e distribuiu uma quantidade significativa de livros para o ensino fundamental e, além de incluir a Educação Infantil (EI) tardiamente, tratou essa etapa de forma fragmentada, dividindo-a entre creche e pré-escola, andando na contramão das pesquisas da área que defendem políticas integradas da EI com a Educação Básica (FARIA, 2005). A ausência de inclusão da EI no PNBE foi tomada por ROSEMBERG (2007) como manifestação da perspectiva adultocêntrica na execução das políticas educacionais, apontando que idosos e

crianças, via de regra, não têm seus direitos respeitados. Nesse caso, fere-se o direito das crianças pequenas de acesso ao livro nas instituições escolares.

Paralelo à expansão do PNBE observaram-se significativas mudanças em propostas educacionais de atendimento à diversidade étnico-racial do país. A busca por políticas de igualdade racial tem sido intensa, principalmente por parte dos movimentos negros. Com o intuito de garantir nova forma de participação dos negros nos currículos escolares, foi sancionada a Lei 10.639/2003 alterando a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394 de 20 de novembro de 1996), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Na sequência, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de normatizar o artigo da LDB e apresentando a definição de necessidade de aplicação da referida lei em todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo a Educação Infantil.

Temos, por um lado, resultados das pesquisas, tanto mais antigas quanto recentes, que apontam um tratamento sistematicamente desigual a brancos e negros (ROSEMBERG, 1985; PIZA, 1996; BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; VENÂNCIO, 2009; ARAUJO, 2010). Por outro lado, observa-se significativa movimentação social em torno das desigualdades raciais na educação e são aprovadas normativas orientadas pela perspectiva dos movimentos sociais e de pesquisadores. Relaciona-se a tais processos um objetivo desta pesquisa: analisar em que medida um programa social na área de educação, que já vinha sendo desenvolvido, incorporou as prescrições legais sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, tais como definido no Parecer 03/04 do CNE. Nessa direção, a pesquisa orienta-se para como estão configuradas as relações raciais nos acervos distribuídos pelo PNBE para a etapa de Educação Infantil em 2008. A análise de amostra de livros distribuídos para essa etapa focará a relação entre brancos(as) e negros(as), verificando possíveis formas de hierarquização racial e/ou a valorização de negros(as)¹. Discutirá também em que

¹ A partir desse momento e no decorrer do texto será utilizado o genérico masculino.

medida a amostra aproxima-se ou se afasta das proposições legais sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Dessa forma, buscamos refletir sobre a representação das relações raciais na literatura infantil e na inserção do tema nos currículos da Educação Básica, dando ênfase à Educação Infantil, etapa de ensino que atende crianças pequenas que estão em seu processo de formação.

A pesquisa situa-se no campo dos estudos críticos sobre relações raciais na educação brasileira, apresentando uma complexidade por tratar de um tema em área de intersecção de alguns campos: políticas educacionais, relações raciais no Brasil, políticas para infância, ideologia, literatura infantil.

Na área de políticas educacionais a pesquisa ancora-se na perspectiva de análise de programas específicos de ação pública definida por Muller e Surel (2002) como *policies*, um dos três sentidos do termo política analisados pelos autores. No caso específico, o PNBE é estudado como forma de ação pública que tem como função proposta dar acesso a um bem cultural que é a literatura infantil.

No que se refere ao campo de estudos de ideologia, a pesquisa faz uso do conceito proposto por Thompson (2002), autor que define ideologia como o estudo das formas pelas quais os sentidos servem em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas (denominadas de “relações de dominação”). Adota também a metodologia de estudo da ideologia proposta por esse autor, a Hermenêutica da Profundidade (HP), com organização da pesquisa em três partes: análise do contexto sócio-histórico; análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação da ideologia.

Tal metodologia tem sido adotada por pesquisas (SILVA, 2005; NASCIMENTO, 2009; ARAUJO, 2010) vinculadas ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPR), sobre formas simbólicas dirigidas à infância e relações raciais. A pesquisa se desenvolve, junto com os trabalhos de Ana Carolina Venâncio (2009) e Débora Cristina de Araujo (2010) um conjunto de análises de relações raciais e diversidade no Programa Nacional Biblioteca da Escola, sendo que ambos os estudos focaram diferentes aspectos relativos ao PNBE para o Ensino Fundamental e essa pesquisa volta o foco para a Educação Infantil.

Uma questão implícita aos estudos citados e a esse é a consideração das formas simbólicas (imagens e textos) presentes nos livros de literatura infantil como possíveis reprodutoras e produtoras do racismo discursivo, das formas de hierarquização entre brancos e negros presentes na sociedade brasileira. O livro de literatura infantil, um objeto, via de regra, de encantamento para as crianças, pode operar para que formas simbólicas carregadas de ideologias sejam difundidas. Sobre essa perspectiva de hierarquização racial e de reprodução e produção de desigualdades raciais, é que este trabalho se debruça sobre formas simbólicas que podem ser inseridas no dia a dia das crianças nas escolas, por meios dos livros distribuídos pelo PNBE.

Na suposta hierarquia estabelecida entre as raças, os brancos são vistos como superiores e os negros, consequentemente, como inferiores. De acordo com Silva (2005) para a análise das formas de hierarquização na contemporaneidade é significativo estar atento a como os brancos passam a reconhecerem-se não como grupo racial, mas como norma, como padrão de “civilização” e “aceitabilidade”. O padrão estético idealizado por crianças, adolescentes, jovens e até adultos não se sobressai apenas porque essa é a norma cultivada pela sociedade, mas porque os discursos e recursos midiáticos aos quais têm acesso, entre os quais os livros, estabelecem modelos de pessoas “perfeitas” e “facilmente aceitas”. Há de se pensar aqui sobre a inferiorização das raças, já que o estereótipo criado sobre a imagem do negro, de acordo com Mattos (2008) associam constantemente os negros a pessoas preguiçosas, incivilizadas, incapazes de se desenvolver intelectualmente, sujas e violentas, conceitos que permanecem sendo atualizados no presente. Os estereótipos vinculados às imagens do (a) negro (a) atuam de forma a inferiorizá-los, e atuam socialmente em prol da dominação.

Em virtude de um preconceito mascarado por uma falsa ideia de igualdade, perceptível nas ações e não apenas na fala dos indivíduos, é possível perceber nas escolas, em geral, a ausência de uma reflexão acerca das relações raciais no planejamento escolar, bem como, a falta de preparo de professores para lidar com essa temática. A privação da história dos negros nos currículos escolares atua para a não promoção de relações subjetivas igualitárias entre os sujeitos que compõem a escola e interagem diariamente. Por isso, ressaltamos que o silêncio sobre o racismo e o preconceito amiúde contribui para ampliar as diferenças entre negros e

brancos. As diferenças “raciais” são reproduzidas e produzidas associando os negros a seres inferiores. Na Educação Infantil a discriminação parece ser ofuscada muitas vezes por uma falsa ideia de aceitabilidade. Uma manifestação importante das desigualdades raciais, fruto das diferenças sociais e raciais impostas no Brasil e em diversos países, é o padrão de humanidade estabelecido constantemente nos discursos como branco, ou seja, uma branquidade normativa (SILVA, 2005) inculcada na sociedade e atuante como estratégia de ideologia hegemônica. Portanto, os desafios que se nos apresentam são os de identificar, refletir, discutir e (re) agir sobre situações de inferiorização que podem se apresentar em livros de Literatura Infantil.

A investigação foi realizada em livros de literatura infantil distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), no ano de 2008 e teve a intenção de observar quais são os discursos presentes nos livros e se ao mesmo tempo são apresentadas formas de hierarquização racial. Nessa perspectiva, tivemos o compromisso de observar que tipo de relações de poder são estabelecidas entre os personagens, traçar um perfil dos livros e dos personagens, procurar manifestações sobre o cumprimento preconizado no parecer 03/2004 do CNE por parte dos autores e do Programa, que em edital solicitam a participação de todos os grupos raciais nos conteúdos dos livros, buscando aspectos de valorização cultural e dos indivíduos, independentemente de suas diferenças (BRASIL, 2008).

A partir do ponto de vista apresentado, a pesquisa teve como objetivo analisar como estão configuradas as relações entre brancos e negros na literatura infanto-juvenil distribuída pelo PNBE em 2008 para Educação Infantil e em que medida tais resultados se aproximam e se afastam das proposições da Lei 10.639/03 e do Parecer 03/04 do CNE. Tais propósitos podem ser sintetizados na pergunta:

Que estratégias ideológicas, particularmente formas de racialização entre brancos e negros, são observadas em amostra de livros de literatura infanto-juvenil distribuídos para escolas de Educação Infantil pelo PNBE em 2008?

A organização deste texto, relaciona-se à metodologia empregada, a Hermenêutica da Profundidade (THOMPSON, 2002). Na “Parte I: Campo do Estudo” apresentamos uma discussão sobre o conceito de ideologia na perspectiva de Thompson (2002) e a referida proposta metodológica.

Na “Parte II” efetua-se uma análise de contexto sócio-histórico de produção dos livros de literatura infantil, com análise sobre a literatura especializada e sobre documentação relativa ao PNBE. No capítulo 2 centramos a análise sobre EI, literatura infantil e seu intercruzamento com relações raciais; no capítulo 3 sobre relações raciais na escola brasileira; no Capítulo 4 no Programa Nacional Biblioteca da Escola.

Na “Parte III” está organizada a análise proposta pela Hermenêutica da Profundidade (HP), a análise formal ou discursiva. São apresentados os procedimentos para esse nível de análise e os resultados advindos da leitura da amostra, de análise qualitativa e de aplicação de técnicas de análise de conteúdo. Para a dissertação tal análise foi complementada com o terceiro nível de análise, a interpretação/reinterpretação da ideologia baseada na identificação de modos típicos de operação da ideologia e de estratégias ideológicas correspondentes.

PARTE I: CAMPO DO ESTUDO

CAPÍTULO 1 – IDEOLOGIA E HERMENÊUTICA DA PROFUNDIDADE

Esta dissertação baseou-se na discussão sobre o conceito de ideologia e as mudanças de concepção daqueles que fizeram uso do termo. Esta revisão foi realizada numa perspectiva histórica por Thompson (2002) e por Eagleton (1997). Thompson (2002, p.7) que trabalha com a natureza e o papel da ideologia, sua relação com a linguagem, com o poder e com o contexto social e as maneiras como a ideologia pode ser analisada e interpretada em casos específicos. Em Eagleton (1997) o conceito de ideologia nas ciências sociais é reativado com o argumento que “em um mundo atormentado pelo conflito ideológico, a própria noção de ideologia evaporou-se, sem deixar vestígios” (1997, p. 13). O autor trabalha para resgatar o conceito clássico de ideologia, que parece ter se perdido no pensamento pós-modernista. Apesar de utilizar as discussões de Eagleton como suporte para a compreensão do conceito de ideologia na perspectiva de considerar diferentes formas de abordagem do conceito, esta pesquisa tomou como suporte a concepção proposta por Thompson, de analisar formas sutis de transmissão da ideologia através dos meios de comunicação.

Após discutir outras formas de como a ideologia foi pensada, Thompson (2002) apresenta a sua concepção e sustenta que no conceito de ideologia permanece uma noção útil e importante no vocabulário intelectual da análise social e política. No entanto, argumenta que o conceito não pode ser despojado com tanta facilidade de seu sentido negativo, crítico. Diz ainda, que na tentativa de despojar o termo de seu sentido negativo, surge a possibilidade de menosprezar um conjunto de problemas em relação aos quais o conceito, em alguma de suas versões chama a atenção. Sobre essa gama de problemas o autor procura reformular o conceito de ideologia, sem retirar seu aspecto negativo. Apresenta uma concepção crítica da ideologia, que mantém a conotação negativa trazida pelo conceito no decorrer de sua história e liga a análise da ideologia à questão da crítica.

O termo ideologia era utilizado de formas distintas por diferentes teóricos, e o que Thompson (2002) faz é discutir as ideias desses autores perpassando seus

conceitos. Além disso, propõe uma abordagem e conceito específicos de uso do termo “ideologia”. O vocábulo ideologia foi criado pelo filósofo Antoine Destutt de Tracy cuja intenção inicial era tratar do conhecimento como combinação das ideias, e seria considerada como ampla teoria, a base da gramática, da lógica, da educação, da moralidade e finalmente como a maior de todas as artes (THOMPSON, 2002, p.48). Tratava ainda, a ideologia como um “rótulo para uma suposta ciência das ideias”, e acreditava que toda ciência repousava em ideias (EAGLETON, 1997). O conceito de ideologia perpassou diferentes situações, principalmente, aquelas que abrangiam lutas políticas travadas no cotidiano, o termo ainda carrega traços desse pensamento. Na sequência, a ciência das ideias foi ridicularizada por Napoleão como “uma doutrina especulativa abstrata, que estava divorciada das realidades do poder político” (THOMPSON, 2002, p.46). Destutt de Tracy no conflito com Napoleão foi nomeado juntamente com seus colaboradores de “ideólogos”, termo nesse momento usado de forma pejorativa, para hostilizar os teóricos, dizendo que eram pessoas que viviam fora da realidade. Em meio a confrontos políticos o termo “ideologia” tornou-se um termo abusivo que apresentava o vazio, a preguiça e a sofisticação de certas ideias (THOMPSON, 2002, p.43). O termo ideologia deixou de se referir apenas à ciência das ideias, e passou a se referir também às ideias mesmas, isto é, a um corpo de ideias que, supostamente, seria errôneo e estaria divorciado das realidades práticas da vida política. O sentido também mudou devido ao fato de não mais poder referir-se inequivocadamente ao espírito positivo do Iluminismo, que mantinha suas bases nos ideais da compreensão racional do mundo (THOMPSON, 2002, p.48).

Mais tarde o termo ideologia foi retomado por Marx, adquirindo um sentido negativo e ambíguo. Em “A Ideologia Alemã”, texto escrito por Marx e Engels como uma crítica à visão dos jovens hegelianos Feuerbach, Bauer e Stirner, o conceito aparece nesse contexto como equivalente à ilusão, pensamentos, ideias, enfim, todos os produtos da consciência. A crítica feita aos jovens hegelianos era de que sua teoria permanecia apenas no campo das ideias, eximindo dela a realidade. Marx e Engels (1977) tratavam a visão dos jovens como “ideológicas” no sentido que elas valorizam demasiadamente o papel das ideias na história e na vida social; eles “consideram as concepções, os pensamentos, as ideias, enfim, todos como produtos da consciência, aos quais eles atribuem uma existência independente, como as

verdadeiras prisões dos seres humanos”. Ou seja, eles elaboravam suas lutas no plano das ideias, sem que elas modifiquem o real (THOMPSON, 2002, p.50).

Thompson analisa diferentes concepções de ideologia na obra de Marx, atribuindo o sentido negativo e oposicional que a ideologia assumiu em seus escritos. Sustenta que na obra de Marx são perceptíveis três concepções distintas de ideologia. Embora o conceito de ideologia empregado no livro “Ideologia alemã” fosse uma crítica de Marx e Engels aos jovens hegelianos, ela assumiu mais tarde um caráter de produção e difusão das ideias entre as classes. Ou seja, as ideias das classes dominantes sobressaíram devido à força material e intelectual que possuíam. Surge então a primeira das concepções, denominada de “concepção polêmica”, em que ideologia é tratada como uma doutrina teórica; uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio histórica (THOMPSON, 2002, p.51).

Uma segunda concepção denominada de “epifenomênica” concebe a ideologia como dependente e derivada das condições econômicas das relações de classe e das relações de produção de classes. De acordo com a concepção epifenomênica, ideologia é um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa as relações de classe de uma forma ilusória. A ideologia expressa os interesses das classes dirigentes na medida em que o grupo luta para manter sua posição de dominação. No entanto, apresenta-se de forma ilusória, pois as ideias não representam acuradamente a natureza e as posições relativas das classes interessadas; ao contrário, elas representam mal estas relações, de uma maneira tal que favorecem os interesses da classe dominante (THOMPSON, 2002, p.54).

Uma terceira concepção de Marx descrita em Thompson (2002) é denominada de “concepção latente”, que trabalha com a ideologia como sendo um sistema de representações que serve para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas para o passado ao invés de para o futuro, ou para imagens e ideias que escondem as relações de classe e desviam-se da busca coletiva de mudança social. Thompson considera que os fenômenos apresentados como sendo a “concepção latente” de ideologia são

construções simbólicas que possuem certo grau de autonomia e eficácia. São constituídos em símbolos, costumes e tradições que além de mobilizar as pessoas, prendem-nas, empurram-nas para frente ou constroem-nas, de tal modo que estas construções simbólicas não podem ser pensadas unicamente como determinadas, ou totalmente explicadas em termos de condições econômicas de produção. Os fenômenos apresentados como “concepção latente” de ideologia demonstram que símbolos e valores tradicionais são persistentes, que permanecem ou reaparecem como força reacionária potente no despertar, até mesmo, da própria revolução. A “concepção latente” de ideologia atenta para o fato de que as relações sociais podem ser sustentadas, e as mudanças sociais impedidas pela prevalência ou difusão de construções simbólicas.

(...) o papel central das formas simbólicas que incluem a tradição e que, em um tempo de crise, pode levar um povo de volta ao passado, impedindo-o de perceber seus interesses coletivos e impedindo-o de agir para transformar uma ordem social que o oprime. Uma tradição pode aparecer e aprisionar um povo, pode levá-lo a acreditar que o passado é seu futuro, e que o senhor é seu servo, e pode por isso, manter uma ordem social em que vasta maioria da população estaria sujeita às condições de exploração e dominação. (...) Pois as formas simbólicas transmitidas pelo passado são constitutivas dos costumes, das práticas e das crenças cotidianas; elas não podem ser deixadas de lado como muitos cadáveres inertes, uma vez que elas desempenham um papel ativo e fundamental nas vidas do povo (THOMPSON, 2002, p. 61).

A concepção latente descrita em Marx dá base para o conceito de ideologia estruturado por Thompson. Marx chama a atenção para a maneira como as formas simbólicas se constituem em palavras e imagens, como elas podem reativar uma tradição, e como servem para sustentar uma ordem social opressiva, impedindo o caminho para a mudança social (THOMPSON, 2002).

Esta pesquisa propõe como base de estudo o conceito de ideologia e da hermenêutica da profundidade contidas na obra de Thompson **“Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”** (THOMPSON, 2002). O conceito de ideologia para o autor faz alusão “às inter-relações entre sentido (significado) e poder” (2002, p. 16), ou seja, refere-se ao conceito de ideologia e à maneira como o sentido serve em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder sistematicamente assimétricas denominadas pelo autor de “relações de dominação”, que em um sentido mais amplo retratam a ideologia como o “sentido a serviço do poder”. O

autor ainda explica que para desvelar a forma como o sentido trabalha para estabelecer relações de poder, é necessário atentar para a maneira de como as formas simbólicas são inseridas no contexto social.

Para Thompson (2002, p.79) formas simbólicas são fenômenos culturais dotados de significados, e são diariamente interpretados pelos indivíduos como parte de suas vidas. Caracterizam-se, portanto, como textos escritos, discursos, gestos, pinturas, esculturas, objetos variados e, sob certas circunstâncias, fenômenos naturais. Além disso, são consideradas formas simbólicas as falas linguísticas, expressões faladas ou escritas e também imagens com ou sem palavras, que acima de tudo requerem um estudo sobre o contexto social no qual são produzidas, transmitidas e recebidas.

A fim de avaliar formas específicas de transmissão, este estudo se utiliza da concepção metodológica presente na obra de Thompson, na qual está centrada a discussão sobre a vinculação das formas simbólicas em contextos sociais visados pela mídia. Esta pesquisa abordou os livros de literatura infantil e o discurso presente nos mesmos, os quais implicam certos interesses por parte daqueles que os produzem, sobre aqueles que os recebem e os compreendem de acordo com o meio em que estão inseridas. As formas simbólicas usadas em livros de literatura infantil possuem, via de regra, segundo outras pesquisas (ZILBERMAN, 1987), um caráter ideológico transmitido sutilmente, difundindo discursos hierarquizados que ditam regras e impõem comportamentos considerados por muitos como normais ou padrões, sustentando assim relações de dominação. A ideologia pensada sobre as relações estabelecidas no cotidiano faz parte da vida real, não são imagens distorcidas ou ideias que representam uma realidade distante, por isso Thompson afirma que:

As formas simbólicas através das quais nós nos expressamos e entendemos os outros não constituem outro mundo, etéreo, que se coloca em oposição ao que é real: ao contrário, elas são parcialmente constitutivas do que em nossas sociedades é "real". Concentrando o estudo da ideologia no terreno das formas simbólicas contextualizadas, para as maneiras como as formas simbólicas são usadas para estabelecer e sustentar relações de poder estamos estudando um aspecto da vida social que é tão real como qualquer outro. Pois a vida social é, até certo ponto, um campo de contestação em que a luta se trava tanto através de palavras e símbolos como pelo uso da força física. Ideologia (...) é uma parte integrante dessa luta; é uma característica criativa e constitutiva da vida social que é sustentada e reproduzida, contestada e transformada, através de ações e

interações, as quais incluem a troca contínua de formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p.19).

Para Thompson o que evidencia um ponto de vista como ideológico em situações particulares é a presença implícita ou explícita de relações desiguais de distribuição de poder, designadas pelo autor como “relações de dominação”. O autor relata que a maioria das pessoas atingidas mais diretamente pelas relações de dominação sofre isso em ambientes dentro dos quais vivem suas vidas cotidianas: na casa, no local de trabalho, na sala de aula e junto com seus companheiros. São contextos que fazem parte da vida dos indivíduos, e é o lugar onde organizam suas vidas e gastam a maior parte de seu tempo. Porém, essas relações mantêm igualdades e assimetrias diferentes entre pessoas distintas, e perpassam relações entre homens e mulheres, negros e brancos, ricos e pobres, entre outros.

Thompson não aponta a ideologia interessado somente nos contextos da vida cotidiana, mas também se preocupa com as instituições que compreendem a esfera política. Ou seja, centra sua preocupação nas bases onde as formas simbólicas são elaboradas e articuladas, de modo a criar relações de poder e dominação que se estabelecem na vida das pessoas. O que significa que as formas simbólicas além de pensadas no cotidiano, são estruturadas também nas formas de poder institucionalizadas no Estado moderno. Essas são organizações (partidos políticos, grupos de pressão, etc.) que na sociedade atual ocupam um território denominado de política, espaço extremamente importante de poder e dominação (2002, p. 18).

Diante da busca a ser realizada, é possível analisar o caráter significativo das formas simbólicas, principalmente, o que Thompson denomina de “contextual”, que indica que as formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos e processos “socialmente estruturados”. Ao descrever esses processos socialmente estruturados o autor faz uma relação com as diferenças sistemáticas em termos de acesso e distribuição de recursos de vários tipos. O acesso aos bens culturais, por exemplo, pode se tornar mais fácil àqueles que possuem capital econômico e são dotados de recursos que facilitam tal acesso, distinguindo assim, aqueles que têm daqueles que não têm e não encontram meios para possuir, assim se estabelecem relações desiguais de poder. As relações desiguais de poder geram dominação, que ocorrem quando determinados sujeitos possuem poder em um grau significativo a ponto de

terem nas mãos aqueles que se sentem excluídos e tentam de alguma maneira conseguir o que lhes falta.

A dominação se estabelece em relações assimétricas de poder, na qual a ideologia se faz presente. A ideologia em situações específicas, faz uso de estratégias de construções simbólicas, e possui modos particulares de operação, alguns dos quais nomeados por Thompson (2002, p. 81-89) como: *Legitimação*, *Dissimulação*, *Unificação*, *Fragmentação* e *Reificação*. O autor destaca que tais modos por ele definidos não são ideológicos em si, mas dependem do contexto onde se inserem e das formas simbólicas presentes em cada um deles. O autor ainda afirma que a pesquisa social devia voltar-se a contextos específicos, e que é necessário atentar para a interação entre sentido e poder em situações reais da vida social. No quadro a seguir é possível visualizar os modos particulares de operação da ideologia, sobre o qual a proposta metodológica desse trabalho foi vinculada para dar consistência a crítica feita à ideologia.

Modos gerais	Estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação: Formas simbólicas são representadas como justas e dignas de apoio, isto é, como legítimas.	Racionalização: cadeia de argumentos racionais que justificam as relações, tendo como objetivo a obtenção de apoio e persuasão. Universalização: interesses de alguns são apresentados como interesses de todos. Narrativização: o presente é tratado como parte de tradições eternas, que são narradas com o objetivo de mantê-las.
Dissimulação: Formas simbólicas são representadas de modos que deviam a atenção. Ocultação, negação ou ofuscação de processos sociais existentes	Deslocamento: transferência de sentidos, conotações positivas ou negativas, de pessoa ou objeto a outro(a). Eufemização: ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características de valoração mais positiva. Tropo: uso figurativo das formas simbólicas. <ul style="list-style-type: none"> - Sinédoque: tropo caracterizado pelo uso do todo pela parte, do plural pelo singular, do gênero da espécie, ou vice-versa. - Metonímia: tropo caracterizado pelo uso de atributo ou característica de algo para designar a própria coisa. - Metáfora: tropo que consiste na aplicação de termo ou frase a outro, de âmbito semântico distinto. - Silêncio: ocultação 'do processo social de desigualdade racial' (SILVA, 2008a).
Unificação: construção de identidade coletiva, independentemente das diferenças individuais e sociais.	Estandarização (Padronização): as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos. Simbolização da unidade: símbolos da unidade, de identidade e identificação coletivos são criados e difundidos.

Fragmentação: segmentação de grupos ou indivíduos que possam significar ameaça aos grupos detentores do poder.	Diferenciação: ênfase em características de grupos ou indivíduos de forma a dificultar sua participação no exercício do poder. Expurgo do outro: construção social de inimigo, a que são atribuídos características negativas, as quais as pessoas devem resistir. Estigmatização: ‘a desapropriação de indivíduo(s) ou grupo(s) do exercício de sua humanidade pela valorização de uma deficiência ou corrupção de alguma condição física, moral ou social’ (Andrade, 2004,p. 107-108).
Reificação: processos são retratados como coisas. Situações históricas e transitórias são tratadas como atemporais, permanentes e naturais.	Naturalização: fenômeno social ou histórico é tomado como natural e inevitável. Eternalização: fenômeno social ou histórico é tomado como permanente, recorrente ou imutável. Nominalização: transformação de partes de frases ou ações descritas em nomes, ou substantivos, atribuindo-lhes sentido de coisa. Passifização1: uso da voz passiva que leva à retirada das ações.
Banalização: “diluição” da realidade ou da importância do tema, induzindo à conformidade e ausência de reflexão crítica (GUARESCHI, 2000, p. 321-325)	Divertimento: por meio do <i>cômico</i> , desvia-se a atenção de problemas fundamentais para assuntos secundários, ou para situações triviais ou ridículas. Fait-Divers: “um fato diverso”, ou seja, desvio do assunto, reorientando o foco para direção diversa; forma de lidar com a informação de maneira sensacionalista, perpetuando seu valor emocional. Ironia: consiste em dizer o contrário do que se pensa, deixando intencionalmente uma lacuna entre o explícito e o implícito (seu contrário).

QUADRO 1 – MODOS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA
FONTE: SILVA (2011) adaptado de THOMPSON (2002)

Segundo Thompson (2002) os modos de operação descritos não são exclusivos pelos quais a ideologia opera, podendo associar-se, sobrepor-se, reforçar-se mutuamente. Além disso, estratégias típicas de um determinado modo podem, em contextos específicos, associar-se a outros modos de operação. Ainda, em situações particulares a ideologia pode operar de modos distintos. O autor afirma que os modos e estratégias que propõe é quadro de “indicações preliminares” (1995, p. 89) articula-se com a sua proposta metodológica da *Hermenêutica da Profundidade*. No Brasil, alguns autores que trabalham com a perspectiva de Thompson, têm proposto acréscimos no quadro de estratégias ideológicas, discutidas em Silva (2011).

Por *legitimação* entende-se a representação das relações de dominação, baseada em fundamentos, expressos em determinadas formas simbólicas, e dependendo das circunstâncias em que se encontram, pode ter um caráter mais ou menos efetivo. A *legitimação* estrutura-se em fundamentos racionais, que apela para as regras, para a legalidade. As exigências geradas pela *legitimação* podem estar

cercadas por estratégias típicas de construções simbólicas, as quais podem ser denominadas de *racionalização*, *universalização* e *narrativização*. A *racionalização* é a estratégia típica através da qual o produtor das formas simbólicas cria uma linha de raciocínio, para defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais e com isso convence a todos que é digno de apoio. Outra estratégia típica é a *universalização*, através da qual se cria acordos institucionais que cabem aos interesses de alguns, porém, apresentados como interesse de todos, e vistos como abertos a qualquer um que obtivesse êxito. A *narrativização* era explicada a partir de exigências inseridas em histórias do passado que tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável. De acordo com Thompson (2002, p. 81-89) as histórias no presente são contadas a fim de perpetuarem e justificarem relações de poder estabelecidas no passado.

Outro modo de operação da ideologia é a *dissimulação*, ou seja, formas ocultas e obscurecidas que estabelecem e sustentam relações de poder. Para Thompson (2002, p.81-89) a ideologia como *dissimulação* pode ser expressa em formas simbólicas através de várias estratégias diferentes. Uma delas é o *deslocamento*, termo usado para imputar a um determinado objeto ou pessoa conotações positivas ou negativas, transferindo assim o termo a outra pessoa ou objeto. Outra estratégia é a *eufemização*, que pode atribuir a ações, instituições ou até mesmo relações sociais uma valoração positiva, ou seja, renomear as situações de forma sutil a fim de mudar o sentido e significado verdadeiro das coisas. A expressão da ideologia como *dissimulação* é passível de ser colocada debaixo de um rótulo geral de *tropo*. Por *tropo* entende-se o uso figurativo da linguagem ou, de modo geral das formas simbólicas. É utilizado principalmente na literatura, no entanto, o uso figurativo da linguagem torna-se muito mais amplo e faz uso de outras formas de *tropo*, elas são: a *sinédoque*, a *metonímia* e a *metáfora*. Todas podem ser usadas a fim de manipular e estabelecer relações de dominação. A *sinédoque*, por exemplo, é o tropo que usa as partes para se referir ao todo, e usa o todo para se referir as partes. Essa estratégia usada é capaz de dissimular relações sociais e inverter a relação entre as partes e a coletividade, entre grupos particulares e formações sociais e políticas mais amplas. Já a *metonímia* é o tropo que usa o termo para substituir um atributo, uma característica relacionada a algo para se referir a própria coisa à qual alguém pode estar se referindo. A *metonímia* usa um

termo para supor algo sem necessariamente ser explícito, através da associação com algo o referente pode ser avaliado valorativamente, de maneira positiva ou negativa. A *metáfora* utiliza termos ou frases a um objeto ou ação à qual ele, literalmente, não pode ser aplicado. A *metáfora* pode causar tensão dentro de uma sentença e pode acentuar características que os indivíduos não possuem necessariamente, impondo sobre eles uma valoração positiva ou negativa, e o uso figurativo da linguagem é uma característica muito comum do dia-a-dia (THOMPSON 2002, p.84,85).

De acordo com Silva (2008a) as formas simbólicas também podem operar através do *silêncio*. O *silêncio* como estratégia ideológica é atuante na hierarquização entre brancos e negros e serve para silenciar a voz do sujeito negro, de forma que este não apareça ou apareça em posição inferior a do branco. Silva (2008a) aponta em seus estudos a atuação do silêncio sobre situações de racismo e preconceito do branco em relação ao negro. Dessa forma, hierarquiza-se o branco como superior e o coloca como norma da sociedade, o que Silva denomina de “branquidade normativa”. O autor trabalha também com a invisibilidade e a sub-representação do negro em discursos diversos e em processos sociais, nos meios midiáticos e nos livros didáticos e de literatura. O *silêncio* sobre as particularidades culturais do negro brasileiro no que diz respeito à diversidade cultural, a características estéticas e as manifestações culturais. Por fim, analisa o silêncio como estratégia para ocultar desigualdades e mascarar situações de preconceito que ocorrem nas escolas, no trabalho, e principalmente para esconder as desigualdades nos planos material e simbólico.

Outro modo de operação da ideologia é a *Unificação* e dentro dela estão a *padronização* e a *simbolização da unidade*. A *unificação* é uma forma de dominação estabelecida e sustentada através de uma construção em nível simbólico, que prende o indivíduo a uma identidade coletiva, independente das diferenças que possam separá-los. Uma estratégia capaz de expressar esse modo por meio de formas simbólicas é a *padronização*, em que as formas simbólicas são adaptadas a um padrão estabelecido. Outra forma de seguir a *unificação* é a *simbolização da unidade*, que envolve construção de símbolos de unidade para difundir a identidade dos grupos, podem ser bandeiras, hinos e outras maneiras encontradas para assimilar a imagem do outro. Thompson relata que na prática, a *simbolização da*

unidade pode estar ligada ao processo de *narrativização*, na medida em que os símbolos de unidade fazem parte da narrativa das origens que contava uma história compartilhada e projetava um destino coletivo (2002, p.86).

A *fragmentação* é outro modo de operação da ideologia, que pode sustentar e estabelecer relações de dominação em que a divisão dos grupos pode tornar um deles capaz de exercer dominação sobre o outro. Na *fragmentação* uma estratégia típica de construção simbólica é a *diferenciação*, que enfatiza as diferenças entre os grupos, provocando divisões entre eles e apoiando relações que os afastem. Outra estratégia é o *expurgo do outro*, que trata da construção de um inimigo e das estratégias de combate a ele.

Em Andrade (2004 apud SILVA, 2005) é possível verificar outra estratégia típica de construção simbólica vinculada à fragmentação; a estigmatização como forma específica de expurgo do outro. O conceito de estigma consta na obra de Goffman (1998, 13-16) no qual o termo é apresentado como um atributo profundamente depreciativo, que é na realidade um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo. Ou seja, o indivíduo que possui alguma deficiência física, moral ou social é estigmatizado por tais características, sendo reconhecido pela sociedade como diferente. Essa estratégia obtêm muitas vezes como fim a *unificação*, pois, coletivamente lutam contra o inimigo que é tratado como desafio ou ameaça para o grupo (THOMPSON, 2002, p.86,87).

Outro modo de operação da ideologia é a *reificação*, que estabelece e mantém relações de dominação pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural ou atemporal. A *reificação* pode ser ramificada em mais quatro modos de operação da ideologia, a *naturalização*, *eternalização*, *passivização* e *nominalização*. A ideologia como *naturalização* elimina ou ofusca o caráter sócio-histórico dos fenômenos tratando-o como naturais e inevitáveis. Na *eternalização* os fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico, quando são apresentados como permanentes, imutáveis e recorrentes. A *nominalização* e a *passifização* estão vinculadas a recursos gramaticais e sintáticos em que a ideologia por meio da *reificação* opera. A *nominalização* se expressa pela troca ou substituição de sentenças ou ideias, que elimina a participação do sujeito como praticante da situação. E a *passifização* se dá

quando os verbos são colocados na voz passiva. Ambas concentram a atenção do ouvinte ou leitor em certos temas, prejudicando outros, além de tirar o sujeito da situação e representá-la como acontecimentos que ocorrerem na ausência deste (THOMPSON, 2002, p.88,89).

Um outro modo de operação da ideologia é proposto por Guareschi (2000, p. 321-325), a **banalização** ao qual estão associadas as estratégias típicas que denominam como *divertimento/cômico*; *fait-divers* e *ironia*. Analisando discursos de programa de humor televisivo no qual o *cômico*, *fait-divers* e *ironias* eram utilizadas como forma de satirizar ou ridicularizar movimentos sociais ou partidos políticos que buscam mudanças na sociedade, afirma que tais programas fazem uso do humor e do deboche como forma de “diluir fenômenos sociais que possivelmente podem tornar-se hegemônicos e questionar o imobilismo de uma sociedade que, da maneira que existe, privilegia a alguns” (GUARESCHI, 2000, p. 336).

Thompson (2002) relata que os modos de operação da ideologia descritos em seu estudo são estratégias típicas de construção simbólica, com as quais a ideologia pode ser associada e através das quais podem ser expressas. Essas são estratégias que têm o objetivo final de sustentar ou estabelecer relações de dominação, e estão inseridas no contexto social diário, tratando alguns seres humanos como inferiores e capazes de serem dominados. Segundo o autor, devido a essas manifestações de dominação, havia a necessidade de se explorar esses campos de relações e apresentar resultados de uma pesquisa empírica ou histórica e afirma que

...estratégias particulares de construção simbólica ou tipos particulares de formas simbólicas não são ideológicos em si mesmos: se o sentido gerado pelas estratégias simbólicas ou difundindo pelas formas simbólicas serve para estabelecer ou sustentar relações de dominação, é uma questão que deve ser respondida somente pelo exame dos contextos específicos dentro dos quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas, somente através do exame dos mecanismos específicos através dos quais elas são transmitidas dos produtores para os receptores, e somente através do exame do sentido que essas formas simbólicas possuem para os sujeitos que as produzem e as recebem. Estratégias de construções simbólicas são os instrumentos com os quais as formas simbólicas, capazes de criar e sustentar relações de dominação podem ser produzidas. Essas estratégias são instrumentos simbólicos, por assim dizer, que facilitam a mobilização do sentido. Mas, se as formas simbólicas assim produzidas servem para estabelecer e sustentar relações de dominação ou para subvertê-las, se servem para promover indivíduos e grupos poderosos ou miná-los, é uma questão que só pode ser resolvida examinando como essas formas simbólicas operam em circunstâncias sócio-históricas particulares, como elas

são usadas e entendidas pelas pessoas que as produzem e recebem nos contextos socialmente estruturados da vida cotidiana (THOMPSON, 2002, p.89).

Na perspectiva de análise utilizada nas pesquisas do NEAB-UFPR (SILVA, 2008; NASCIMENTO, 2009; ARAUJO, 2010) o quadro de modos e estratégias típicas de operação é referência para o terceiro nível de análise (descrito no próximo tópico), tomado como fonte para interpretação/reinterpretação das formas simbólicas do *corpus* em questão. Esta pesquisa fez uso deste quadro para interpretar os discursos dos livros de literatura infanto-juvenil.

1.1 A Hermenêutica da profundidade como metodologia de interpretação

A metodologia da hermenêutica de profundidade foi utilizada como base dessa dissertação para a compreensão da ideologia, e para uma interpretação coerente das formas simbólicas. Para uma discussão sobre a Hermenêutica de Profundidade, Thompson propõe uma análise de como as formas simbólicas são recebidas e interpretadas pelos sujeitos no decorrer de suas vidas. O autor sugere uma análise da vida cotidiana, entrevistas e observação participante, ou seja, um processo interpretativo da vida cotidiana que ele denomina como Interpretação da *Doxa*, das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e compartilhadas pelas pessoas que constituíam um mundo social (THOMPSON, 2002, p.364).

A análise da vida cotidiana ou a interpretação da *Doxa* é a primeira a ser abordada no método da Hermenêutica de Profundidade. No entanto, um empecilho que pode ser encontrado no decorrer da pesquisa, é que as formas simbólicas são analisadas separadas do contexto em que são produzidas e recebidas pelas pessoas diariamente. Thompson ressalta que deixar de lado os contextos da vida cotidiana, e as maneiras como as pessoas situadas dentro delas interpretam e compreendem as formas simbólicas, é desprezar uma condição hermenêutica fundamental da pesquisa sócio-histórica. A preocupação exclusiva com a interpretação da *doxa* é tão enganadora como o erro de não se levar em conta essa dimensão (2002, p.364).

As formas simbólicas são construções sociais que devem ser analisadas de acordo com os contextos em que estão inseridas e são compreendidas. E, para ir além da interpretação da *doxa* é importante analisá-la dentro do referencial metodológico da hermenêutica de profundidade. A hermenêutica de profundidade como metodologia de interpretação necessita de uma pesquisa de campo-objeto para compreender a realidade em que está sendo apresentada. E não apenas objetivamente, mas também de forma subjetiva, envolvendo o sujeito e suas práticas cotidianas, com intuito de interpretar e (re) interpretar a realidade. Além disso, a hermenêutica de profundidade sustenta essa metodologia de interpretação e permite a compreensão da análise de (re) interpretação de fenômenos significativos, bem

como a dos fenômenos culturais, facilitando assim a percepção da utilização das formas simbólicas como manifestação das assimetrias e distribuição de poder (THOMPSON, 2002, p. 33).

A hermenêutica de profundidade compreende três fases. Essas fases devem ser vistas e analisadas separadas de um método sequencial, porém, como parte de um processo interpretativo complexo (2002, p.365). As formas de investigação da hermenêutica sugeridas por Thompson relacionam-se à interpretação da vida cotidiana que vinculada ao Referencial Metodológico da Hermenêutica de profundidade, incluem a *análise sócio-histórica*, a *análise formal ou discursiva* e a *interpretação e re-interpretação*. Dentro da análise sócio-histórica estão as situações *espaço temporais*, os *campos de interação*, as *instituições sociais*, a *estrutura social* e os *meios técnicos de transmissão*. Na análise formal ou discursiva figuram a *análise semiótica*, a *análise de conversação*, a *análise sintática*, a *análise narrativa*, a *análise argumentativa*, e como proposto em Silva (2005) a *análise de conteúdo*. Por fim, a interpretação e reinterpretação. A fase da interpretação tem como suporte as duas análises anteriores, mas, vai além delas, num processo de construção sintética, ou seja, ela emprega a análise sócio-histórica e a discursiva para iluminar as condições sociais e as características estruturais das formas simbólicas, e dessa maneira tenta interpretar e explicar relações entre a ideologia e as formas simbólicas. Esse processo de interpretação é ao mesmo tempo reinterpretação, mediada pelas fases da Hermenêutica de Profundidade. Ou seja, a função da reinterpretação das formas simbólicas, é partir daquilo que foi previamente interpretado e compreendido pelos sujeitos que constituem um mundo sócio-histórico, dando ao objeto outras maneiras de ser interpretado, fazendo com que dentro das perspectivas criadas de interpretação surja um conflito de interpretações (2002.p.34). Como foi anteriormente descrito, nas pesquisas desenvolvidas no NEAB-UFPR foram utilizados os modos e estratégias de operação da ideologia como forma de reinterpretação das formas simbólicas estudadas.

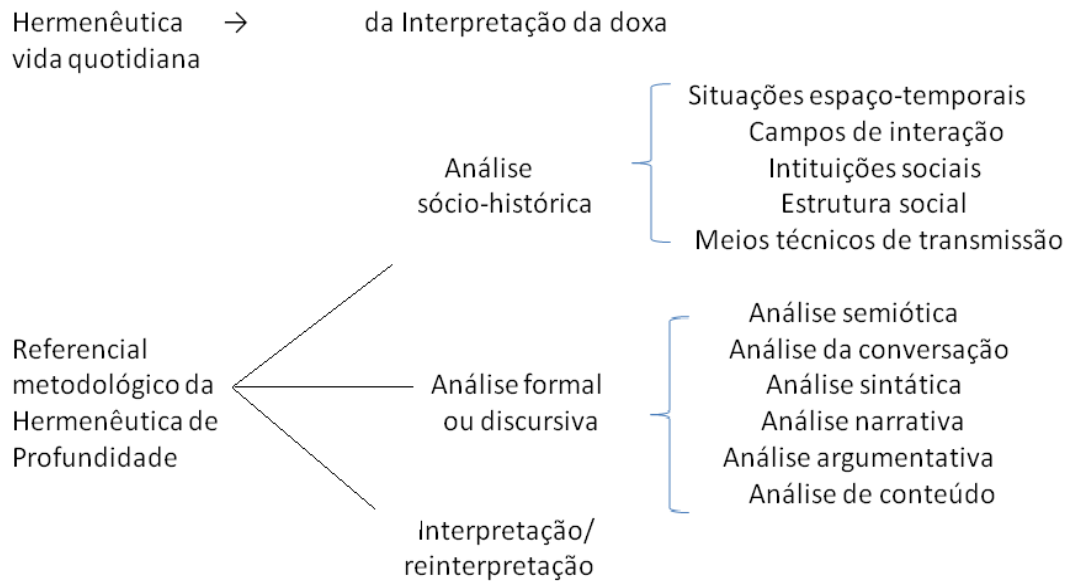


FIGURA 1 - FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA
 FONTE: ADAPTADO DE THOMPSON, 2002, P. 365

Na primeira fase do enfoque da Hermenêutica de Profundidade é possível descrever a análise sócio-histórica como produzida, transmitida e recebida em condições sociais e históricas específicas e com o objetivo de reconstruir condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Além disso, Thompson (2002, p.365) salienta que é possível descrever as formas simbólicas em situações espaço-temporais específicas em que são produzidas e recebidas; os campos de interação em que estão inseridas, o capital disponível às pessoas, variedade de regras, convenções e esquemas; instituições sociais em que estão baseadas; meios técnicos de construção de mensagens e transmissão que determinam características particulares.

Esse trabalho faz uso da metodologia de Thompson, buscando respostas de acordo com a proposta do autor para identificar as formas de manifestação da ideologia nos diferentes espaços da sociedade. Foi possível realizar a análise sócio-histórica contextualizando-a com a construção das formas simbólicas no meio social. A produção, recepção e circulação das formas simbólicas acontecem dentro de contextos específicos e estruturados socialmente. Por essa razão, compreender a contextualização das formas simbólicas, e reconstruir as condições sociais e históricas de produção, é o objetivo da análise sócio-histórica. Esta fase é considerada importante, pois, as formas simbólicas não são constituídas no vácuo,

são fenômenos sociais contextualizados, são produzidas, circulam e são recebidas dentro de condições sócio-históricas específicas que podem ser reconstruídas com a ajuda de métodos empíricos, observacionais e documentários (2002, p.34). Além de observar as formas de compreensão dessa análise em reconstruções causais e históricas, é possível observar também na produção de objetos e expressões significativas – desde falas cotidianas até obras de arte - uma produção tornada possível pelas regras e recursos disponíveis ao produtor, uma produção orientada em direção à circulação e recepção antecipada dos objetos e expressões dentro do campo social (THOMPSON, 2002, p.368). No caso desta dissertação a análise sócio-histórica atenta para: a) A etapa da Educação Infantil e seu intercruzamento com a literatura infantil e com relações raciais; b) O Programa Nacional Biblioteca da Escola; c) A LDB e suas modificações no artigo 26ª pela Lei 10.639/03 e 11.645/08; a Resolução 01/04 e o Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação.

Segundo a abordagem apresentada anteriormente, dentro da análise sócio-histórica é possível destacar outros elementos colocados pelo autor, e passou-se a falar então das situações espaço-temporais de produção das formas simbólicas, as quais podem ser reconhecidas em falas, narrações, inscrições, e são recebidas sendo vistas, ouvidas ou lidas por pessoas situadas em locais específicos, agindo e reagindo a tempos particulares e a locais especiais, e a reconstrução desses ambientes é uma parte importante da análise sócio-histórica. (THOMPSON, 2002, p.366).

Os campos de interação propostos pelo autor tratam sobre um espaço de posições e um conjunto de trajetórias que determinam as relações entre as pessoas de acordo com as oportunidades acessíveis a elas, além das regras e convenções determinadas socialmente, a quantidade de recursos possuídos e o capital disponível. Outro elemento da análise sócio-histórica tem relação com as instituições sociais, e ao analisar essas instituições, Thompson (2002, p.367) diz que é possível reconstruir os conjuntos de regras, recursos e relações que as constituem, e traçar seu desenvolvimento através do tempo e examinar as práticas e atitudes das pessoas que agem a seu favor e dentro delas.

Ao realizar a análise sócio-histórica e ressaltar os elementos que a constituem, é possível tratar os campos de interação e as instituições sociais (Programa Nacional Biblioteca da Escola) como responsáveis por adquirir,

selecionar e distribuir os livros às escolas, e de acordo com suas atribuições, repassar às escolas livros de qualidade e um número de livros que atendam a demanda de alunos, além de preocupar-se com a diversidade (étnico-racial, mas também de gênero, sexualidade, classe social, relativa a deficientes, religiosa) presente nos livros. Quando o autor se refere aos meios técnicos de construção e transmissão de mensagens, diz que conferem às formas simbólicas determinadas características que envolvem certo grau de reprodutibilidade e certa possibilidade de participação para sujeitos que empregam o meio. Esse meio não existe isoladamente, sempre está inserido em contextos sócio-históricos particulares, supõe certas habilidades, regras e recursos para codificar e decodificar mensagens, estando tais atributos distribuídos de forma desigual entre as pessoas (THOMPSON, 2002, p. 368).

A análise das formas simbólicas pode ser discutida no contexto das imagens e das palavras, mas, as expressões linguísticas também revelam padrões hierarquizantes nas falas, e por essa razão Thompson descreve a análise formal ou discursiva como análise das características estruturais e das relações do discurso. Formas simbólicas são produtos de ações situadas que estão baseadas em regras, recursos, etc.; disponíveis ao produtor; mas elas também são algo a mais, pois elas são construções simbólicas complexas, através das quais algo é expresso ou dito (THOMPSON, 2002, p.369).

O autor propõe muitos tipos de análise que podem ser realizadas no discurso, de como são produzidas as falas, em que contexto, como são recebidas e como são transmitidas. Neste trabalho foi utilizada a análise de conteúdo, conforme proposição de Silva (2005). Entre os métodos listados por Thompson de análise formal, não consta a análise de conteúdo. No entanto, entendemos que a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos que deve ser posto a serviço de objetos de estudo e teorias, e para objeto deste estudo ajudou a observar a maneira como as relações são estabelecidas no contexto da educação infantil, e como o conteúdo dos livros é repassado para os alunos e assimilado pelos mesmos.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1979), é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que podem ser aplicados a discursos e conteúdos diversificados. Além disso, a pesquisa com esse tipo de análise exige uma investigação objetiva, realizada de maneira

sistemática, do conteúdo presente em livros, discursos e outras formas de comunicação. A análise de conteúdo torna-se muito dependente do tipo de fala que está sendo utilizado na comunicação e a maneira como está sendo interpretada. E, por essa razão, Bardin destaca que esse tipo de análise encontra-se também no campo da subjetividade, sendo um método empírico, que exige a determinação de regras. Regras que devem levar em conta os documentos e os objetivos dos investigadores, podendo variar os procedimentos de análise com que são tratados. Ao realizar esta análise de conteúdo dos livros, um dos objetivos foi perceber se o artigo 26A da LDB que incluía a participação dos negros e da história da África em livros didáticos e de literatura estava sendo uma das preocupações dos escritores, além disso, observar se os livros encaminhados às escolas apresentam mudanças desde a modificação na LDB determinada pela Lei 10.639 em 2003, se os critérios de escolha dos livros respeitam ou não tais prescrições legais e os leitores de todos os grupos étnico-raciais e classes sociais.

O enfoque da Hermenêutica de profundidade chama a atenção para a interpretação e (re) interpretação, que é facilitada pelos métodos de análise formal ou discursiva, mesmo sendo distinta dela. Os métodos de análise discursiva desconstróem os padrões e efeitos que constituem e operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói seus resultados sobre a análise sócio-histórica, que nesse caso faz a relação sobre os discursos construídos, sobre as relações raciais na educação infantil, e da mesma maneira apresenta o conteúdo e imagens presentes nos livros de literatura infantil que o PNBE encaminha para as escolas.

Para que a interpretação ocorra de forma a não gerar resultados parciais ou equivocados faz-se necessário andar em consonância com os métodos de análise formal ou discursiva, e por essa razão o autor diz que:

Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito (THOMPSON, 2002, p.375).

Thompson (2002, p. 375) diz que as formas simbólicas ou discursivas possuem o “aspecto referencial”, pois são construções que tipicamente representam algo, referem-se a algo, dizem alguma coisa sobre algo, e é por esse aspecto

referencial que se busca compreender o processo de interpretação. As formas simbólicas podem ser observadas de um ângulo diferente quando apoiadas pelos métodos de análise formal ou discursiva. O processo de interpretação quando mediado pelos métodos do enfoque da Hermenêutica de Profundidade, simultaneamente geram um processo de reinterpretação. As formas simbólicas são um objeto de interpretação, portanto, partem de um campo pré-interpretado, pois são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. No entanto, é necessário evitar métodos particulares de interpretação para que a pesquisa não se reduza à “falácia do internalismo” que supõe que alguém possa identificar características das formas simbólicas sem investigar o contexto em que são criadas e os processos cotidianos em que essas formas simbólicas são produzidas e recebidas.

De acordo com Thompson, para identificar a ideologia é necessário considerar que as formas simbólicas servem para alimentar ou sustentar relações de poder. A preocupação com a ideologia se revela no momento da análise sócio-histórica quando as relações de dominação são percebidas no contexto em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas. As relações de dominação descritas por Thompson são caracterizadas como um tipo particular de relação de poder; existiam relações de poder assimétricas ou medidas diferentes de relações e são relativamente duráveis (2002, p.378).

Ainda, as várias fases do enfoque da hermenêutica de profundidade são utilizadas com o intuito de salientar o caráter ideológico que as formas simbólicas possuem, ou seja, realçam a maneira como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 2002, p.35).

Elaborada nos termos do referencial metodológico da hermenêutica de profundidade, a frase “a interpretação da ideologia” adquire um sentido preciso: interpretar a ideologia é explicitar a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que esse sentido mantém. A interpretação da ideologia se apóia nas fases da análise sócio-histórica e na análise formal ou discursiva, mas ela lhes dá uma ênfase crítica: usa-as como objetivo de desmascarar o sentido que está a serviço do poder. A interpretação da ideologia é uma hermenêutica de profundidade com um objetivo crítico. O conflito potencial inerente ao processo de interpretação assume assim uma forma nova e distinta quando estamos interessados em interpretar o caráter ideológico das formas simbólicas (THOMPSON, 2002, p.35).

Por essa razão, a preocupação do autor está nos mecanismos de funcionamento da ideologia e na maneira como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder. O sentido dado nesse momento é de que as formas simbólicas mobilizam o mundo social, a fim de reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder. No entanto, as formas simbólicas ou fenômenos simbólicos só podem ser ideológicos se acompanhados de condições sócio-históricas passíveis de manter relações hierarquizantes na interação entre os indivíduos. Diante das relações estabelecidas entre os indivíduos é possível salientar de acordo com palavras do autor, que não é essencial que as formas simbólicas sejam errôneas e ilusórias para que sejam ideológicas. Elas podem receber tal característica através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações (THOMPSON, 2002, p.76).

Esta pesquisa propôs-se a observar se existe esse mascaramento das relações sociais e de que forma se estabelecem no cotidiano. A metodologia de Thompson ajuda a interpretar a existência da ideologia em livros de literatura infantil que chegam às escolas pelo programa de distribuição de livros do Ministério da Educação e da Cultura (MEC). A investigação realizou-se nos livros de literatura ofertados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e teve a intenção de observar quais são os discursos presentes nos livros e se ao mesmo tempo são apresentadas formas de hierarquização racial. A pesquisa desenvolvida levou em conta as formas de operação da ideologia através das formas simbólicas veiculadas pelos livros e documentos relativos ao PNBE, consideradas como: imagens, textos, bem como suas formas de vinculação. Também esteve atenta as maneiras de como essas formas simbólicas medem as relações entre criança-criança, adulto-criança.

De acordo com Thompson (2002) as assimetrias de poder constituídas na sociedade são duráveis, e estão baseadas nas divisões de classe, gênero, étnico-raciais e de estado-nação, alguns dos elementos que estruturam as instituições sociais e os campos de interação. No entanto, a preocupação estabelecida e que alimentou esta pesquisa, foi a de como as relações sociais são sustentadas pelas formas simbólicas, que caráter ideológico está sendo transmitido nos livros de literatura infantil, em que circunstâncias as relações de dominação estão sendo

estabelecidas e sustentadas. Por muito tempo foi possível perceber nos livros a participação quase que exclusiva de pessoas brancas e da valorização da cultura europeia como cultura dominante.

PARTE II: ANÁLISE DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO

CAPÍTULO 2 – LITERATURA INFANTIL

2.1 Literatura Infantil e estudos sobre infância

Este capítulo tem como objetivo apresentar informações sobre o campo de pesquisa literatura infanto-juvenil no Brasil. Muitos estudos usaram o termo literatura infanto-juvenil como classificação de uma área específica de criação e produção literária voltada para crianças e adolescentes. Em função dessa dissertação ter como foco a Educação Infantil utilizamos o termo “literatura infantil” como relativo à produção literária dirigida à infância, no caso específico à criança pequena.

Segundo Gouvêa (2009) a perspectiva de um olhar sobre infância seja ela diacrônica, sob a luz da história, ou sincrônica do ponto de vista social e antropológico revela práticas sociais e culturais relacionadas à criança e suas distintas representações. O trabalho de Gouvêa (2009) sobre a construção do “infantil” na literatura brasileira teve como objeto compreender a construção da noção da infância e de uma escrita dirigida à criança no interior do campo literário no Brasil, tendo como fonte de análise parte da produção literária destinada à criança, escrita entre 1900 e 1935. De acordo com a autora (2009) a infância e a literatura guardam uma relação muito importante, pelo fato de as práticas literárias ao mesmo tempo em que retratam a criança, constroem a infância através das narrativas.

Quando a palavra é dirigida à criança, utiliza-se de formas de expressão diferentes daquelas voltadas ao público adulto. A partir daí, constitui-se a noção de uma narrativa voltada ao público infantil, dando ênfase à fala, aos gestos, aos gostos e ações, comportamentos remetidos a um sujeito infante marcada por uma identidade diferenciada do adulto leitor (GOUVÊA, 2009).

A ótica atual lançada sobre a literatura do início do século XX trouxe representações em torno de acontecimentos reais marcados por configurações sociais próprias de um tempo e de um espaço. Apesar de terem influências das mudanças sociais atuais, as visões a respeito da infância carregam características do passado e buscam transformações.

A literatura trouxe as marcas da realidade vivida de diferentes formas pelos autores, mesmo que contemporâneos. Os autores trazem para a escrita a sua compreensão do real, dando a ela significado e transformando a linguagem literária em signo. No entanto, faz-se necessário por meio da linguagem literária e da construção de símbolos, desconstruir fatos históricos baseados no passado e trabalhar com a literatura na perspectiva do presente, desfazendo conceitos ideológicos que permearam o passado.

Para Gouvêa (2009) a literatura infantil, ao mesmo tempo em que aponta a expressão de uma visão da infância e seus contornos na relação com o adulto, define um repertório de ações e comportamentos atribuídos à criança, os quais buscam funcionar como mapa que deve sinalizar a inserção no mundo do leitor infantil. Dessa forma os textos buscam incutir normas de comportamento valorizadas pela sociedade, mas, o que não quer dizer que façam parte da vida das crianças a quem a literatura é destinada. Analisar as produções literárias da época não significa que seja um retrato da infância nesse momento, mas sim destacar que são representações construídas pelo autor adulto sobre modelos de comportamento infantil.

Coelho (1987) diante da apresentação de um mundo globalizado e em processo de formação se pergunta se haveria lugar para a literatura infantil num mundo aonde a informática vem com força total? Concordando com a autora, respondemos que sim, que o livro sempre terá seu espaço, além de ser um objeto de mais fácil acesso do que o computador, dependendo da classe social em que o leitor faz parte. Mesmo com o avanço constante da tecnologia, Eliane Debus diz que:

O avanço tecnológico da informática tem contribuído para divulgar e disseminar informações que muitas vezes ficavam inacessíveis à maioria. Não podemos deixar de valorizar o computador, a internet...como instrumentos que facilitam a vida humana e sua utilização como provocadores de outras leituras, diversas daquela tradicional, estabelecendo-se outros protocolos, outros gestos leitores. Porém, o que inquieta e incomoda é a radicalização que afoitamente tem se espalhado de que uma nova era estaria se estabelecendo e enterrando a outra (DEBUS, 2006, p.47).

À escola tem sido destinado o papel de disseminador da literatura. A escola é tida como espaço privilegiado para a transmissão de conhecimento, portanto,

também da literatura. Coelho (1987, p.3) salienta que os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do Eu em relação ao Outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo da língua, da expressão verbal significativa e consciente, - condição *sine qua non* para a estruturação do ser.

Portanto, a literatura infantil se configura de acordo com Coelho (1987) como arte, fenômeno de criatividade que representa o mundo, o (a) Humano(a), a vida através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. Foi caracterizada ainda, como uma linguagem específica que determina a experiência humana; e dificilmente poderia ser definida com exatidão. Cada época definiu uma singularidade no decorrer da história. Portanto, conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças, é conhecer os ideais, os valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou ou se fundamenta.

Nessa perspectiva de transformação da mente, função da escola e função da literatura na vida dos leitores que o trabalho com as obras de Coelho (1987), de Zilberman e Lajolo (1986), Zilberman e Lajolo (1985), bem como a de outros teóricos contribuíram para ampliação da discussão sobre literatura infantil no contexto brasileiro.

Esta dissertação teve interesse específico sobre a relação da literatura infantil com a educação de crianças pequenas e, devido a tal, apresentamos uma tipologia de leitores organizada por Coelho (2002, p.33). De acordo com a autora é possível dividir a condição de leitor em categorias. A categoria de pré-leitor abrange duas fases: a primeira relativa a crianças dos 15/17 meses até 3 anos, etapa na qual o leitor é mais dependente da ação do adulto e aos poucos começa a reconhecer o ambiente em que se dão suas relações sociais. A segunda que se refere a crianças a partir dos 2/3 anos, fase na qual a criança dá continuidade de forma mais ativa à suas próprias descobertas, mas ainda necessita do auxílio do adulto para que se deem suas práticas de leitura.

Outra categoria é a de leitor iniciante que trata de crianças com idade a partir dos 6/7 anos. Nessa fase de aprendizagem da leitura a criança já reconhece com facilidade os signos do alfabeto e reconhece a formação de sílabas simples e

complexas, ainda necessita da presença do adulto, mas apenas como “agente estimulador”, principalmente no que diz respeito à decodificação de sinais gráficos que lhe possibilitarão a passagem para o mundo da escrita. Crianças com idade a partir dos 8/9 anos constituem a categoria de leitor em processo. Nessa fase a criança já domina o mecanismo de leitura. A presença do adulto nessa fase ainda é importante como motivação ou estímulo à leitura, como aplainador de possíveis dificuldades, além de servir como provocador de atividades pós-leitura. Já o leitor fluente pode ser caracterizado a partir dos 10/11 anos de idade. Nessa fase o domínio da leitura está sendo consolidado. A leitura já tem apoio da reflexão, da capacidade de concentração maior, e a presença do adulto nessa fase já não é mais necessária, via de regra. O leitor crítico é o leitor com idade a partir dos 12/13 anos, fase de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em mais profundidade. Fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Podemos dizer que as capacidades apresentadas para cada idade são resultados almejados e não reais. Para efetivar a hipótese de que as dificuldades de leitura poderiam estar relacionadas a falta de leitura por parte da escola e da família, vemos que Coelho (2008) ao realizar uma pesquisa sobre os vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil, diz que considerando a distribuição dos alunos pelos quatro estágios de construção de competências para sua série nos testes do Saeb, constatava-se grande insuficiência na 4ª série, especialmente em Língua Portuguesa, com apenas 5% dos alunos no estágio adequado.

Foram apresentadas várias categorias de leitor. No entanto, a fase de leitor que nos interessou foi a fase de pré-leitor que abrange as duas primeiras descritas pela autora, ou seja, dos três aos cinco anos de idade.

2.2 Literatura Infantil, relações raciais e Ideologia

Quando tratamos do assunto literatura infantil e ideologia, abrimos possíveis questionamentos sobre a interferência do adulto na relação da criança com o livro. Perpassamos situações que envolvem a sociedade como um todo, a escola, a família e o pequeno leitor.

As primeiras obras literárias voltadas ao público infantil apareceram na primeira metade do século XVII. Antes disso as obras eram escritas para adultos, mas eram também contadas às crianças. Conforme Zilberman (1987), neste período a burguesia proporcionou o aperfeiçoamento do sistema escolar, e deu início a um processo de valorização da infância. No momento em que a infância passou a ser reconhecida, foram levantadas também suas fragilidades, ou seja, a necessidade que a criança tinha de proteção, de cuidados e também sua dependência do adulto.

Durante esse período foram reconhecidas as necessidades da criança, mas também foram negados alguns de seus direitos, dentre eles o direito de expressar-se. Ainda assim, as crianças continuavam a receber instruções que não faziam parte do seu pequeno mundo, os conhecimentos lhes eram impostos pela ótica dos adultos e a posição que se tinha era de que a criança necessitava possuir conhecimentos que ainda não possuíam. Zilberman (1987) diz que diante da situação a criança estava desarmada e não podia e nem sabia como reagir, e sua impossibilidade era tomada como sinal de aceitação da engrenagem.

A burguesia, enquanto direcionava as ações da escola, aproveitava para, segundo a autora, “incutir” nela seus valores. Desde então, a escola passa a fazer parte do processo de busca de manipulação da criança, induzindo-a ao acatamento da norma vigente e aos padrões impostos pela burguesia. A literatura infantil por sua vez acaba sendo mais um instrumento a serviço das normas em vigor. Transmitindo, via de regra, um ensinamento conforme a visão adulta do mundo acabou por se comprometer com padrões que estavam em desacordo com os interesses da criança. Considera-se ainda que a literatura podia substituir o adulto até com maior eficiência, pois quando o leitor não estava em aula ou não estava atento à ordem dos mais velhos, a literatura tratava de cumprir esse papel (ZILBERMAN,1987).

... a obra literária pode reproduzir o mundo adulto: seja através da atuação de um narrador que bloqueia a censura a ação de suas personagens infantis; seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma linguística ainda não atingida por seu leitor, devido à sua falta de experiência mais complexa na manipulação com a linguagem (ZILBERMAN, 1987, p.20).

Fazendo uso dessas estratégias que o adulto consegue por meio da estrutura do texto envolver a criança, intervindo em seu imaginário e transmitindo a

ela sua ideologia. Todo o processo de escrita, de criação e de difusão do livro passa pelas mãos e pela perspectiva do adulto, então, na maioria das vezes não há como não ter interferência deste no processo.

O caráter unilateral da relação estabelecida pelo livro infanto-juvenil não decorre apenas do domínio exercido pelo adulto sobre a criação de um texto ou de uma imagem, mas também de seu poder sobre a produção, difusão, crítica e consumo de um livro. São os adultos os escritores, ilustradores, diagramadores, programadores, capistas, editores, chefes de coleção; são também adultos intermediários (críticos, bibliotecários, professores, livreiros) responsáveis pela difusão do livro junto ao comprador que também é adulto (bibliotecários, pais e parentes). Aqui, a distância entre criação e consumo é máxima, pois o público-leitor infantil, enquanto categoria social, não participa diretamente da compra do produto que consome e quase não dispõe de canais formalizados para livremente sobre o livro que lê. Fala-se, nesse caso, do leitor cativo (ROSEMBERG, 1985, p.30).

Percebeu-se no decorrer da leitura que subsidiou este estudo que a intervenção do adulto no desenvolvimento da criança nem sempre era positiva, pois as intenções que permeavam todo o processo de produção, difusão e consumo dos livros eram estruturadas sobre uma ótica hegemonicamente adultocêntrica com o objetivo, via de regra, de manipular a mente dos pequenos. Segundo Zilberman (1987) a maneira como se deu a relação social na perspectiva de aquisição de obras destinadas à infância, podia gerar um conflito pela oposição do adulto x criança, ou dar vazão a um modelo de opressor x oprimido e produtor x consumidor, e destinar à criança um papel de passividade.

A criança como receptor final do livro não participa do processo de decisão e escolha do livro, mas sente os efeitos de uma literatura com tom de dominação. Zilberman (1987) ressalta que a literatura infantil pode ser considerada uma espécie de traição, uma vez que lida com as emoções e o prazer dos leitores e dirige-os a uma realidade que ainda que pareça adequada não é a que eles têm a possibilidade de escolher. Moraes (1991), ao discutir tal fenômeno sob a perspectiva de Hannah Arendt, afirma que:

Sob o pretexto de respeitar a independência na criança, que ela acaba sendo excluída do mundo adulto e mantida em seu próprio mundo... essa retenção não é verdadeira pois impede um relacionamento natural entre adulto e criança, o qual, se dá em relação de ensino aprendizagem e por ocultar ao mesmo tempo que a criança é um ser humano em desenvolvimento, e que a fase da infância é temporária e além disso é uma

fase importante de preparo da criança para uma condição adulta (MORAES, 1991, p. 29).

Além de provocar o distanciamento entre o adulto e a criança, o livro como produto da indústria cultural a favor dos grupos hegemônicos, foi submetido a uma ótica mercadológica que via o livro apenas como possibilidade de ascensão. Moraes (1991) afirma que a literatura, como a arte, seria uma “superestrutura ideológica” que se eleva à base de condições econômicas dadas, mas tem desenvolvimento próprio e sofre, apesar de sua autonomia relativa, os efeitos de outras “superestruturas ideológicas”.

A literatura infantil, foi estabelecida como corpus de análise desta pesquisa. A forma como a Literatura Infantil foi sendo consagrada no decorrer dos anos influenciou na forma como atualmente a visualizamos. A literatura brasileira aos poucos foi criando uma identidade, mas por muito tempo se espelhou na literatura europeia e foi ideologicamente direcionada pelo pensamento dos grupos hegemônicos.

Palo e Oliveira (2006) no livro *“Literatura infantil, voz da criança”* dizem que falar à criança, no Ocidente, pelo menos, é dirigir-se não a uma classe, pois não detém poder algum, mas a uma minoria que, como outras, não têm direito a voz, que não dita seus valores, mas que pelo contrário, é conduzida pelos valores impostos pelo adulto e pelas classes hegemônicas que muitas das vezes se estabelecem no poder ditando regras e exigindo obediência.

A construção de um pensamento ideológico foi sendo instaurado paulatinamente na sociedade, e seus reflexos puderam ser visualizados com maior intensidade na literatura, principalmente pela dificuldade de se estabelecer um diálogo com o leitor.

Os que se tornaram escritores podem falar de si, das suas experiências, do que desejaram ou imaginaram em noites de delírio, amassar a realidade mais próxima com a fantasia mais distante, inventar histórias, criar personagens ao sabor do capricho ou da vontade. Seja o que for que escrevam acabará por ser lido por alguém. Os livros surgem portanto em resposta a uma necessidade de quem produz, embora a existência de público ávido, interessado, ansioso, seja estimulante (MAGALHAES e ALÇADA, 1990).

De acordo com Magalhães e Alçada (1990), o mundo foi se transformando e a literatura infantil não teve outro remédio senão transformar-se também.

Voluntariamente ou não, cada autor acaba por fazer eco dos valores, ideias, modos de vida, formas de encarar a educação e a infância. Estes aspectos por vezes transparecem nos livros por eles escritos. Os livros de acordo com cada época carregam marcas de seu tempo, mas a maior dificuldade encontrada atualmente é a perpetuação do passado nas leituras atuais.

No caso das pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB-UFPR), incluindo esta dissertação, indagamos se a literatura infanto-juvenil tem sido apresentada de modo a mobilizar esforços em sentido emancipatório ou, ao contrário, em que medida e como opera socialmente para a manutenção de relações de dominação racial (VENÂNCIO, 2009; ARAUJO, 2010, SILVA, 2010) de gênero e de idade. A perspectiva de análise que adotamos derivou da tradição de análise das desigualdades de gênero, raça, idade e classe social compreendidas como eixos estruturantes da sociedade e que operavam de forma assíncrona (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; ESCANFELLA, 2006).

Embora os motivos maiores para a produção da literatura fosse pautada nos desejos de lucrar ou adaptar as crianças aos padrões da norma vigente, não é possível imaginar o desenvolvimento de uma criança sem a interferência ou a presença do adulto, pois nem sempre a intenção que se tem é destruir o imaginário infantil ou torná-la um ser incapaz. Na maioria das vezes a intenção é de proteger a criança contra situações que parecem ser muito piores do que as de tentar manipulá-las a favor de um aprendizado que institui padrões de comportamento. Muitas vezes a inocência ou falta de conhecimento leva o adulto a tomar tal atitude, e sem refletir sobre a intenção do mercado e dos produtores de livros acabam adquirindo o produto.

Diante dessas condições percebe-se que não há como não ser estimulado positiva ou negativamente por uma sociedade quando se faz parte dela. Quando as relações sociais se baseiam em padrões por ela criados. Na escola, por exemplo, existe a obrigatoriedade de comparecimento, e é na escola muitas vezes que os preconceitos e estereótipos são aprendidos e difundidos. Zilberman (1987) afirma que o problema da “manipulação” da criança por meio do livro pode se agravar quando este é introduzido na escola, pois na escola a facilidade de doutrinar a criança a uma imagem que a sociedade quer que assuma é ainda maior, e esta imagem está associada a seres enfraquecidos e dependentes, cuja alternativa

encontra-se na adoção dos valores vigentes, todos solidários ao adulto e às classes hegemônicas.

De acordo com Zilberman (1987) a possibilidade de reverter a situação surge quando o livro na escola estabelece uma relação com o leitor e o torna um ser crítico que diante de sua situação e do outro, do papel transformador que pode exercer dentro do ensino, trazendo-o para a realidade do estudante e não submetendo-o às condições precárias de leitura dentro da escola. Ainda, conforme Zilberman (1987) a escola e a literatura podem provar sua utilidade quando se tornarem um espaço para a criança refletir sua condição pessoal, pois, de um modo ou de outro, a escola está sendo o que resta para a infância. Ao permitir à criança sua emancipação o adulto pode também se desligar de suas atribuições de dominador e dessa atitude pode derivar uma nova aliança entre esses sujeitos.

Coelho (2002, p.27) ao idealizar o novo na literatura infantil abordou dez pontos para ajudar na construção de uma nova literatura destinada às crianças. Dentre elas duas nos chamam mais atenção devido ao fato de serem tentativas de desconstrução ideológica. A primeira é o antirracismo e a luta para combater os ódios tão fundantes e enraizados em nosso mundo; a valorização das diferentes raças e etnias; a busca para descobrir e preservar a autenticidade de cada uma; a igualdade de tratamento entre os personagens das diferentes raças; a abordagem do racismo a fim de acabar com ele. O segundo diz respeito à valorização e o respeito para com a criança; a criança vista como um ser em formação, cujo potencial deve se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização.

Ao que se refere ao início da emancipação da criança e da libertação da literatura para fluir com sua verdadeira função, acreditamos que as aspirações de Coelho (2002) sejam primordiais para uma mudança na literatura infantil. Estudos atuais apontam que alguns aspectos da literatura infantil não mudaram no decorrer dos anos. Ainda existe a desvalorização da criança, da mulher, do deficiente, do diferente, o que tem influenciado todos os aspectos negativos tomados pela literatura infantil e denunciados no decorrer do texto (VENÂNCIO, 2009).

A literatura em geral denunciou comportamentos e atitudes que na maioria das vezes só podem ser percebidos por olhares mais críticos, e a desvalorização

apontada anteriormente no caso deste trabalho se refere às relações estabelecidas diariamente entre as diferentes raças. Uma pesquisa realizada por Fazzi (2006) sobre o drama racial das crianças brasileiras apontou oito mecanismos relacionados ao preconceito racial na infância, são eles (1) Família; (2) sutis pistas comportamentais fornecidas pelo adulto; (3) comentários dos pares; (4) admiração, por outros, da aparência pessoal das crianças; (5) associações culturais e simbólicas de cores, ou seja, relacionar positivamente as palavras branco e claro e negativamente as palavras negro, preto ou escuro; (6) material de leitura infantil estereotipado, tanto os livros didáticos quanto os de literatura; (7) meios de comunicação de massa; (8) observação feita pela criança de ocupação racial de papéis sociais. Essas atitudes, normalmente, afetam a autoestima e a personalidade da criança.

Como exemplo de como a literatura influencia a vida da criança, trouxemos a perspectiva do olhar de uma escritora nigeriana que precocemente escrevia suas histórias, no entanto, baseadas no tipo de histórias as quais tinha acesso. A escritora falava do perigo da história única, e Silva (2010) traz as colocações da escritora para uma discussão com outros autores.

Eu sou uma contadora de histórias. Eu gostaria de falar para vocês hoje sobre aquilo que eu chamo de "o perigo da história única". Eu cresci num campus universitário na parte oriental da Nigéria. A minha mãe diz que eu comecei a ler aos 2 anos embora eu pense que aos 4 provavelmente esteja perto da verdade. Por isso eu fui uma leitora precoce. E o que eu li eram livros para crianças britânicas e americanas. Eu também fui uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias a lápis com ilustrações a lápis de cor que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente o tipo de histórias que eu lia. Todas as minhas personagens eram brancas e de olhos azuis. Brincavam na neve. Comiam maçãs. E falavam do tempo, como era maravilhoso o sol ter aparecido. Isto apesar de viver na Nigéria. Eu nunca tinha estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve. Nós comíamos manga. E nós nunca falávamos sobre o tempo, porque não havia necessidade. [...] o que isto demonstra, penso eu, é o quão impressionáveis e vulneráveis somos face a uma história, particularmente as crianças (ADICHIE apud SILVA, 2010).

Em acordo com Silva (2010) a literatura infantil apresenta, ainda, uma perspectiva eurocentrada e orientada pela branquidade normativa que se configurou muito mais como um discurso único, afirmação do perigo da história única alertado por Adichie e antítese da tese de Sherazade de mil e uma noites (sempre uma a mais). O autor sintetizou alguns desafios para a pesquisa brasileira nesse campo de interação literatura infantil e relações raciais:

Permanecem desafios diversos para a pesquisa. Na análise dos textos propriamente ditos, de como as narrativas, personagens e ilustrações produzem e/ou reproduzem formas simbólicas que hierarquizam a brancos de uma lado, negros(as) e indígenas de outro, ou em que medida operam para a emancipação e para o respeito a diferença. Nos diversos âmbitos de produção e avaliação, como estão distribuídos os atores sociais e se estão escalonados por raça, gênero, sexualidade, idade e classe; quais as possíveis consequências em termos de visão de mundo, hegemônica ou não, nos discursos. Especial atenção às autorias, que perspectivas são hegemônicas e/ou contra hegemônicas (SILVA, 2010,p. 731).

Vários (as) pesquisadores (as) no campo da literatura e das relações raciais buscaram de alguma maneira denunciar situações de desigualdades criadas no plano simbólico, a fim de que fossem percebidas e modificadas. Por essa razão, leis foram criadas com o intuito de romper com tendências racistas presente nas obras de literatura infantil.

A pesquisadora Maria Anória Oliveira (2008) disse que as relações étnico-raciais em nosso país têm sido historicamente marcadas por profundas desigualdades socioeconômicas, principalmente pela perpetuação do racismo no seio social, realimentado ao longo do tempo por diversas facetas e dissimulações como, exemplo, o mito da democracia racial e o eurocentrismo curricular. A autora salienta que essas situações refletem no espaço escolar, e daí surgem grandes desafios para fazer valer a Lei 10.639/03, em virtude da carência dos docentes na área das relações étnico-raciais, e também a parca publicação e circulação de materiais didáticos e literários pertinentes à demanda atual de valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira.

O racismo no Brasil teve uma forma muito peculiar de transmissão. Para que não fosse claramente percebido, se instalou como mensagens subliminares nos meios de comunicação de massa e nos relacionamentos estabelecidos diariamente na sociedade. Infelizmente, essa forma de transmissão chegou às crianças menores por meio dos materiais utilizados na escola e também pela falta de preparo dos professores. Dessa forma, foram estabelecidas relações de poder entre as raças, pois pelo fato de os não brancos aparecerem sempre subalternizados e inferiorizados nesses materiais, criou-se um imaginário da superioridade da raça branca, e aí se iniciaram as diferenciações e distinções entre os grupos.

Oliveira (2008) disse que já que uma Lei foi instaurada para que houvesse a participação dos negros nas produções didáticas e literárias, que seria necessário

redobramos a atenção em relação às produções nesse enfoque, pois, em virtude da Lei 10.639/03, a tendência seria um investimento no mercado editorial, culminando com publicações ou reedições nem sempre elaboradas com a devida qualidade estética e temática, no que diz respeito à história e cultura africana e afro-brasileira, também conforme exigência das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico Raciais.

Esta pesquisa operou nesse campo e na sua relação com as políticas de distribuição de livros às escolas. Para aprofundar a discussão sobre o tema, dispomos resultados de pesquisas brasileiras sobre relações raciais na literatura infantil a que tivemos acesso. A maior parte das pesquisas apontou formas discursivas de hierarquização entre negros(as) e brancos(as), estando os dados organizados no quadro 2.

_ Praticamente não existiam personagens negras na literatura infanto-juvenil anterior a 1920 (GOUVÊA¹², 2004, 2005; CASTILHO, 2004; BORGES, 2008; MONTEIRO, 2010).

_ obras do período entre 1890-1920 cujos enredos ignoram as atrocidades da escravidão, embora relatem o período (FRANÇA, 2006) e obra atual que apresenta a mesma omissão (OLIVEIRA, 2003);

_ sub-representação de personagens negras, em textos e ilustrações (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; VENÂNCIO, 2009; ARBOLEYA, 2009; MONTEIRO, 2010; DEBUS, 2010).

_ menor elaboração de personagens negras, com altas taxas de indeterminação de situação familiar e conjugal, escolaridade, origem geográfica, religião (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; DEBUS, 2010; ARBOLEYA, 2009).

_ estereotipia na ilustração de personagens negras (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004; CASTILHO, 2004; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006; FERREIRA, 2008; PESTANA, 2008; ARBOLEYA, 2009);

_ associação do ser negro com castigo e com feiura (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; KAERCHER, 2006); (CASTILHO, 2004); (BORGES, 2008); (ARBOLEYA, 2009);

_ associação do ser negro com simplicidade, primitivismo, ignorância, proximidade à natureza (ROSEMBERG, 1985; GOUVÊA, 2004, 2005; CASTILHO, 2004; KAERCHER, 2006; JOVINO, 2006; PESTANA, 2008).

_ associação com personagens antropomorfizados (não-humanos) (ROSEMBERG, 1985; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005; ARBOLEYA e ERES, 2008);

_ associação, pela cor, com maldade, tragédia, sujeira, escravidão (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; CASTILHO, 2004; FRANÇA, 2006; PESTANA, 2008).

_ correlação de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2005; JOVINO,

2006; PESTANA, 2008).

_ **a/o branca/o é apresentada/o como condição humana “natural”, como representante da espécie.** Ser branco é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO E PINTO, 1990; NEGRÃO 1988; BAZILLI, 1999; FILHO, 2004; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; DIAS, 2008); (ARAUJO, 2010).

_ **glamuralização do mundo branco**, em que se vinculam imagens de luxuosidade, requinte e riqueza a personagens brancas (KAERCHER, 2006; DIAS, 2008);

_ **os livros são produzidos pressupondo como leitores crianças brancas.** O cotidiano e a experiência da criança negra são alijados do ato de criação das personagens e do enredo dessa literatura (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1987; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO E PINTO, 1990).

_ **mulher negra presa ao estereótipo de empregada doméstica**, particularmente as senhoras submissas, sem vida própria, devotada aos patrões brancos (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO E PINTO, 1990; NEGRÃO, 1998; PIZA, 1995; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; SOUZA, 2005; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006; JOVINO, 2006).

_ **entrada de outra personagem estereotipada, a “mulata sensual”** (PIZA, 1995; CASTILHO, 2004; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006).

_ **ascensão social de personagem negra devido ao auxílio de personagem branca**, por meio de adoção ou de incentivo financeiro e moral, personagens brancas conseguem mudar o destino de personagens negras (OLIVEIRA, 2003; FILHO, 2004; FERREIRA, 2008; DIAS, 2008).

_ **maioria de personagens masculinos, adultos e brancos**, que, além de heterossexuais e representando a normatividade sexual, indicam, nos seus caracteres e personalidades, modelos a serem seguidos (KAERCHER, 2006);

_ **ênfase no discurso sobre a mestiçagem**, em uma perspectiva de “evolução da espécie” (OLIVEIRA, 2003; CASTILHO, 2004; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006).

_ **clareamento, nas ilustrações, de personagens negras (*Negritude radializada*¹³)**, de modo a promover a ocultação das características fenotípicas de tais personagens, padronizando as ilustrações (KAERCHER, 2006);

_ **personagem negra com identidade construída de modo fragmentado**, em que não há referências específicas e corretas sobre sua verdadeira origem (OLIVEIRA, 2003);

_ **discurso de tolerância às diferenças ao invés de valorização das diferenças**, reafirmando a inferioridade e desconsiderando uma perspectiva de olhar altero acerca de personagens não-brancas (KAERCHER, 2006);

_ **auto-rejeição e desejo de embranquecimento por parte de personagens negras**, como uma fuga diante do sofrimento que as atingem (OLIVEIRA, 2003; CASTILHO, 2004; FILHO, 2004; FRANÇA, 2006; ARBOLEYA e ERES, 2008).

_ **nomes atribuídos a personagens negras que representam metaforicamente uma carga negativa ou apelidos depreciativos**, seja pela sua relação de vinculação comumente feita com profissões de menor prestígio social ou pobreza (OLIVEIRA, 2003; PESTANA, 2008);

_ **configuração pedagógica e didática formando um “manual da cultura afro-brasileira”**, em que ilustrações indicam a composição de instrumentos musicais, mapas de quilombos e de locais de origem de povos africanos, mini vocabulários, etc. (FRANÇA, 2006).

_ **Representação negra nos livros de literatura não garantem noções de pertencimento**

(BORGES, 2008; DEBUS, 2010; (ARAUJO, 2010).

_A literatura infantil apresenta-se como um campo fértil de afirmações de padrões culturais, inclusive de autoafirmação étnica. (ARBOLEYA e ERES, 2008);

QUADRO 2 – SÍNTESE DE FORMAS DE HIERARQUIZAÇÃO CAPTADAS POR PESQUISAS SOBRE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA
FONTE: ARAÚJO (2010) ADAPTAÇÃO E AMPLIAÇÃO DA AUTORA

A maior parte dos resultados foram obtidos no trabalho de Araujo (2010), outros são resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada para a complementação desta pesquisa no que diz respeito à literatura infantil e relações raciais.

A respeito de algumas pesquisas que compõem o quadro, foi possível ressaltar aquelas que trabalharam diretamente com a literatura infantil e infanto-juvenil e também com relações raciais. O trabalho realizado por Maria Anória de Oliveira (2003) visou o estudo dos personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, os objetivos da autora estavam pautados: 1) na interpretação de produções literárias publicadas entre 1979 e 1989 dos autores consagrados pela crítica literária; 2) em apresentar categorias analíticas que evidenciem a caracterização dos personagens negros nas obras literárias; 3) constatar se houve inovação quanto à caracterização dos personagens negros, de modo a romper com a estereotipia anteriormente atribuída a eles. Alguns dos resultados obtidos pela autora foram os de que apenas um dos livros analisados se aproximou de uma perspectiva inovadora no que diz respeito ao tratamento direcionado aos negros nos livros de literatura. Também, que o racismo “à brasileira” permanece camuflado pelo mito da democracia racial, dentre outros resultados.

A autora Luana Borges (2008) realizou um trabalho sobre a tradição oral africana e a influência de imagens na construção do imaginário da criança negra. A autora trabalhou com a perspectiva de como as representações de personagens negros na literatura atuaram no modo como a criança identificava os personagens negros. A autora afirma que na maioria das vezes essas representações são cercadas de elementos pejorativos, depreciativos, com conteúdos racistas, preconceituosos e discriminatórios. E, influenciavam diretamente no processo de construção da autoimagem da criança e de sua aceitação enquanto indivíduo pertencente ao grupo étnico negro.

O trabalho realizado por Valdinei José Arboléya (2009) buscou pela representação positiva dos negros na literatura infantil, problema que por vezes podia ser identificado na estereotipagem de personagens negros na descrição textual e pela representação gráfica. O autor considerou que ainda há uma necessidade grande de reforçar de maneira positiva a identidade cultural dos negros na literatura infantil.

Os autores Ione Jovino (2006) e Afrancio Ferreira Dias (2008) discutiram questões de literatura infantil e avaliaram as representações do negro nas obras de Monteiro Lobato. Seus textos visualizaram as posições dos personagens e as imagens construídas nos textos desse autor. Concordando com as análises desses autores, sobre a perspectiva racista encontrada nas obras de Monteiro Lobato, temos uma carta³ aberta escrita para o ilustrador Ziraldo por Ana Maria Gonçalves.

O que o MEC solicita não é censura. É respeito aos Direitos Humanos. Ao direito de uma criança negra em uma sala de aula do ensino básico e público, não se ver representada (sim, porque os processos indiretos, como Lobato nos ensinou, "work" muito mais eficientemente) em personagens chamados de macacos, fedidos, burros, feios e outras indiretas mais... Está lá, Ziraldo, leia de novo: "crianças e adolescentes têm prioridade". Em tudo. Principalmente em situações nas quais são desrespeitadas, como na leitura de um livro com passagens racistas, escrito por um escritor racista com finalidades racistas. Mas você não vê racismo e chama de patrulhamento do politicamente correto e censura. Você está pensando nas crianças, Ziraldo?... Racismo é um dos principais fatores responsáveis pela limitada participação do negro no sistema escolar, Ziraldo, porque desvia o foco, porque baixa a autoestima, porque desvia o foco das atividades, porque a criança fica o tempo todo tendo que pensar em como não sofrer mais humilhações, e o material didático, em muitos casos, não facilita nada a vida delas... Sabe, Ziraldo, é por causa da perpetuação de estereótipos como esses que às vezes a gente nem percebe que eles estão ali, reproduzidos a partir de preconceitos adquiridos na infância, que a SEPIR pediu que o MEC reavaliasse a adoção de *Caçadas de Pedrinho* (CARTA ABERTA AO ZIRALDO, 2011).

A literatura infantil de acordo com Venâncio (2009) poderia atuar de forma a modificar consciências e estabelecer padrões estéticos e de conduta de acordo com a interpretação dada a palavra escrita e à imagem. Para que a análise dos livros fosse efetivada, foi necessário instituir critérios qualitativos da análise de produção, difusão e acessibilidade da obra literária para que se promovesse um repensar tanto da literatura nos ambientes educativos, quanto acerca dos processos de padronização e estigmatização dos indivíduos, por vezes difundidos por meio do

³ Carta aberta ao Ziraldo, por Ana Maria Gonçalves. 11 de Fevereiro de 2011. A carta se refere a uma ilustração feita por Ziraldo do escritor Monteiro Lobato abraçado a uma mulher negra.

silêncio e consequente promoção da invisibilidade acerca do que se considera como “diferente”.

Os resultados obtidos por meio das pesquisas encontradas sobre literatura infantil e relações raciais não estão totalmente de acordo com os resultados esperados. No entanto, pesquisas mais recentes começaram a identificar modificações nos discursos e formas de valorização da população negra. Tais resultados estão dispostos no quadro 3. Araujo (2010) apontou em sua pesquisa resultados que revelam algumas mudanças nas hierarquias sociais e indicam maior participação dos negros na literatura infantil.

- _ **presença de narradoras/es negras/os**, ainda em desvantagem em relação a brancas/os, mas com um aumento em relação a pesquisas anteriores (Venâncio, 2009);
- _ **incidência maior, no acervo do PNBE/2008 (ainda com “lacunas”) de personagens negros em contextos familiares** (Venâncio, 2009);
- _ **enredos contemporâneos que expressam crítica à escravidão capitalista ao invés de ênfase na escravização como fato passado**, evidenciando outros elementos (problemas sociais) que compuseram este momento histórico do Brasil (França, 2006);
- _ **personagem negra escravizada em obra contemporânea cuja imagem distancia-se da representação de escravo submisso**, em que sua voz ganha um tom de denúncia em relação ao processo ao que foi submetida (França, 2006);
- _ **diminuição da taxa de branquidade** relativa a personagens masculinos negros e **aumento relativo a personagens femininas negras** em obras do acervo do PNBE/2008 (Venâncio, 2009);
- _ **resultados menos desiguais que pesquisas anteriores, no que se refere ao percentual de personagens brancas ilustradas nas capas e no corpo da obra** (Venâncio, 2009);
- _ **traços físicos e comportamentais de personagens negras idealizadas e superiorizadas** em obras contemporâneas (França, 2006);
- _ **aumento no número de protagonistas negras** em obras de 1979-1989, embora a representação quantitativa não represente qualidade na construção de suas identidades, enredos e contextos sociais (Oliveira, 2003; ARBOLEYA e ERES, 2008);
- _ **aumento ainda tímido das produções de títulos com a temática africana e afro-brasileira** ; (BORGES, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; DEBUS, 2010);
- _ **Após ser sancionada a Lei 10.639/03 foi possível observar mudanças no mercado editorial com relação a presença de personagens negros bem estruturados nas narrativas destinadas às crianças e aos jovens** (BORGES, 2008);
- _ **Apreço às figuras femininas e valorização da estética negra** (BORGES, 2008);

QUADRO 3 – SÍNTESE DE MUDANÇAS CAPTADAS POR PESQUISAS SOBRE PERSONAGENS NEGRAS NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL BRASILEIRA
 FONTE: ARAUJO (2010) com adaptações da autora

A pesquisa realizada por Venâncio (2009) analisou amostras de 20 obras de literatura infanto-juvenil, que compunham um dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), voltado aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Os livros foram selecionados no edital de 2007 para distribuição em 2008. E, a intenção da pesquisa de Venâncio (2009) foi se vincular a estudos brasileiros que analisassem de forma crítica a criação e difusão de formas de hierarquização social, por meio de discursos e imagens veiculadas pela literatura infanto-juvenil.

A pesquisa desenvolvida por Araujo (2010) também contribuiu em muito para essa pesquisa, principalmente no que diz respeito à metodologia. O estudo de Araujo

(2010) voltou-se aos discursos sobre os grupos raciais brancos e negros, produzidos a partir de leituras de obras infanto-juvenis em sala de aula. A metodologia aplicada a essa pesquisa foi o da Hermenêutica de Profundidade baseada nos estudos de Thompson (2002). A investigação de Araujo (2010) teve como objetivo averiguar se a produção, veiculação, e recepção/interpretação de obras literárias infanto-juvenis apresentam discursos que atuavam no sentido de produzir/ reproduzir hierarquias raciais.

É sobre a perspectiva das relações raciais e também sobre a hierarquia estipulada pelos grupos hegemônicos, que essa pesquisa buscou uma ligação entre a ideologia na obra de Thompson (2002) e a literatura infantil.

Thompson (2002) utilizou os meios de comunicação para exemplificar como as formas simbólicas operavam, e como a ideologia podia ser transmitida de maneira que passassem despercebidas pelo olhar das pessoas, e que com o tempo se tornavam situações tão costumeiras que foram naturalizadas a ponto de serem tratadas como normais. O autor (2002) descreveu a ideologia como o “sentido a serviço do poder” ou o “sentido mobilizado a serviço de indivíduos ou grupos dominantes”. As formas simbólicas operavam em favor dos grupos hegemônicos e se utilizava dessas situações para estabelecer relações hierarquizadas de poder.

O livro de literatura circula no meio social como produtor de formas simbólicas e está diretamente ligado à indústria cultural. Em Thompson (2002) foi possível verificar que as instituições da mídia ocuparam parte do tempo das pessoas, e por essa razão assumiram um papel fundamental na sociedade. As pessoas se tornaram tão dependentes desses meios que seus produtos se constituíam em traços tão onipresentes da vida cotidiana, que era difícil imaginar um mundo sem a presença dos meios midiáticos e de outros meios através dos quais as formas simbólicas eram apresentadas. Esse papel fundamental foi instituído à mídia conforme o avanço das sociedades modernas e de acordo com o desenvolvimento e a ampliação dos meios técnicos de comunicação ou na maneira como afetou a organização social da vida cotidiana.

A partir das discussões a respeito do termo comunicação de massa, Thompson (2002, p.288) propôs uma conceituação para o termo, a comunicação de massa como: “a produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens

simbólicos através da transmissão e do armazenamento da informação/comunicação”.

Por ser o livro considerado um meio midiático de transmissão, destacamos a literatura infantil como uma produção midiática destinada ao público infantil, e ressaltamos as conceituações acima apenas como suporte para a compreensão da utilização do livro como artefato da mídia.

Ao ler os livros sobre literatura infantil me deparei com atitudes de quando era professora de Educação Infantil que me fizeram refletir sobre minhas ações para com meus alunos: a leitura de livros sem qualidade literária, o pedido de silêncio no decorrer da história, o fato de não deixá-los pegar os livros com medo que fossem estragados. Como eu, muitas professoras e professores atuavam e, sem perceber, acabamos por destruir todo um imaginário construído pela criança ao longo da história, sem querer, deixamos de incitar os alunos ao gosto pela leitura. Mesmo sendo professores negros, indígenas, deficientes ou pobres deixamos de contar uma história de valorização de nosso grupo social, permitimos que nossas histórias fossem enterradas ou silenciadas por uma dominação existente, mas que tentou se esconder por trás de olhares de medo, de arrogância e de preconceito. Somos nós, adultos, que via de regra atuamos para instaurarmos nas crianças imaginários hierarquizados e muitas vezes preconceituosos, somos a família que não deixa a criança brincar com a outra por ela ser diferente, somos a escola que silencia sobre o preconceito e o racismo. Em específico, quem, em geral, oferta carinho e valorização emocional a brancos, tratados como “limpos” e “belos”, ao passo que deixa de lado a negros(as), com discursos e condutas que construíram como “pobres” e “feios”. Somos a sociedade que valoriza a branquidade como norma e inculca padrões de beleza e aceitabilidade, somos nós que carregamos as marcas de uma sociedade injusta.

Quando falamos sobre ideologia, estamos na verdade querendo denunciar situações que acontecem diariamente com as pessoas. Não é algo que está tão longe que não possa ser visto nem percebido. Pelo contrário, pensamentos ideológicos são transmitidos constantemente pelos meios midiáticos, nos livros didáticos e de literatura, e na escola onde os pequenos passam maior parte do seu tempo.

CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

3.1 Contexto de aprovação e implementação da Lei 10.639/2003 e Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação

Abrimos este capítulo com uma carta de reivindicação dos ativistas do Movimento Negro, entregue ao Presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de novembro de 1995 na Marcha Zumbi dos Palmares “Contra o racismo, pela cidadania e pela vida”. O conteúdo da carta expressa o objetivo de abrir os olhos das autoridades para as necessidades apresentadas pelos negros em todos os âmbitos da sociedade. A carta continha a indignação e protesto por parte do Movimento Negro contra as condições subumanas em que se encontrava o povo negro do país, as quais eram acarretadas pelos processos de exclusão social determinadas pelo racismo e discriminação racial presente na sociedade.

No plano da vida, o dado racial constitui elemento diferencial no exercício de direitos e fator determinante na desigualdade de oportunidade e tratamento que atinge o segmento negro da população brasileira. Mesmo considerando a concentração deste segmento nas regiões mais pobres do país e a visível desvantagem educacional que atinge, as estatísticas comprovam a existência de uma discriminação de natureza essencialmente racial, que vela direitos básicos de negros e negras e está a exigir ações concretas por parte do Estado (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Por saber que o racismo é gerado e difundido, principalmente, no ambiente escolar e também pela visível desvantagem educacional que atinge os negros, que um dos tópicos do documento apresentado durante da Marcha Zumbi dos Palmares se referia a racismo e escola.

Ainda segundo o conteúdo da carta, o modelo educacional brasileiro sobre o povo negro é caracterizado por sistemáticos atentados à dignidade humana. Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos

papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, subrepresenta e estigmatiza o povo negro, impedindo a *valorização positiva da diversidade étnico-racial*, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Conforme Rocha (2007) no ano de 1996 durante o debate sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a então senadora Benedita da Silva, representando o movimento negro, traz de volta a proposta de alteração curricular, apresentada no processo constituinte. Mas, a proposta do movimento negro só veio a ser atendida no ano de 2003.

Atualmente uma das maiores discussões referentes à educação brasileira gira em torno das questões referentes à implementação da Lei 10.639, sancionada no dia 9 de janeiro do ano de 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque. A Lei altera os artigos 26 e 79 da LDB 9.394/96 e torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” no Ensino Fundamental e Médio nos sistemas públicos e privados. A aprovação da Lei 10.639/03 tornou obrigatório, após 20 anos de tentativa, desde projeto de Lei apresentado pelo Deputado Abdias do Nascimento em 2003, passando pela Assembléia Nacional Constituinte em 1986-88, pela marcha Zumbi dos Palmares em 1995, pela discussão da LDB em 1994-96, pelos eventos preparatórios e a Conferência Mundial de Durban em 2001, o trabalho com a valorização da cultura e da história dos negros no Brasil.

Na sequência, no dia 10 de março de 2004 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer CNE/CP 3/2004 que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” que amplia esse ensino para a educação básica e superior. A aprovação da Lei presente nas Diretrizes

Curriculares Nacionais é fruto de uma luta histórica e política do Movimento Social Negro brasileiro que se constitui por entidades e organizações da sociedade civil, e pela participação de sujeitos históricos comprometidos com a questão da igualdade racial. De acordo com Figueiredo (2008) ao longo do século XX trilharam um caminho de lutas e reivindicações junto aos poderes públicos por medidas efetivas, sobretudo na área da educação, proposta de políticas públicas que visassem corrigir as desigualdades sociais que atingem particularmente a população negra brasileira.

Muitos anos de lutas se enquadram nos avanços construídos até aqui, e o que faz com que a luta seja contínua é a perspectiva de mudança. A Lei 10.639/03 é resultado da luta travada entre negros e brancos no decorrer de todos esses anos, o parecer que se estende à Educação Infantil e ao Ensino Superior demonstra o interesse de que esse conhecimento se expanda por todas as etapas de ensino. Daí o ponto central em torno da discussão da Lei 10.639/03, pois apenas a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não é suficiente para que de fato tenhamos uma educação que contemple a diversidade étnico-racial, que é justamente a base da formação social e histórica brasileira (FIGUEIREDO, 2008).

Ainda, sobre o caráter de resistência por parte de professores e estabelecimentos de ensino para ensinar sobre o tema é muito grande, pois muitos não tiveram formação para abordar o assunto em sala de aula. Algo que contribui muito para essa falta de conhecimento é o fato dos cursos de graduação nas universidades silenciarem sobre o assunto, e mais tarde dos professores que já estão formados em perpetuar esse silêncio. Como ressalta Figueiredo (2008) que esse é um aspecto delicado e que merece atenção especial por se constituir numa enorme lacuna a ser preenchida em decorrência de séculos de silêncio.

Sobre a abordagem da Lei nos currículos escolares é possível salientar que o conhecimento a partir da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana busca a construção de um modelo de sociedade pautado em novos valores para as futuras gerações. O currículo por ele mesmo também não garante a mudança das relações étnico-raciais brasileiras, mas é importante atentar para as intenções que permeiam as práticas escolares, inclusive as proposições referentes à própria Lei 10.639/03 (FIGUEIREDO, 2008, p. 34).

Resgatar a história da África, recontando-a da maneira que ela realmente é, parece impossível para aqueles que sempre ouviram e reproduziam histórias contadas a partir da ótica branca. São essas as histórias que as crianças aprendem na escola, de uma visão estereotipada do continente africano. Da mesma maneira a cultura negra no Brasil passou por situações de opressão e foi submetida a representações estereotipadas, tendo que re (existir) no interior de uma sociedade embranquecida e preconceituosa.

Ao omitir conteúdos em relação à história do país, relacionados a população negra, ao omitir contribuições do continente africano para o desenvolvimento da humanidade e ao reforçar determinados estereótipos, a escola contribui fortemente para o reforço de construções ideológicas racistas. Ainda hoje o negro é apresentado em muitos bancos escolares como o “objeto escravo”, sem passado, passivo, inferiorizado, desconfigurado, desprovido de cultura, saberes e conhecimentos. É como se o negro não tivesse participado de outras relações sociais que na fosse a escravidão (ROCHA, 2007, p.28).

O re (conhecimento) da História e da cultura Afro-brasileira na escola, segundo Figueiredo (2008) diz que a cultura negra deve ser reconhecida como sendo parte integrante e orgânica do patrimônio cultural brasileiro em suas diferentes manifestações artísticas, musicais, religiosas, científicas, políticas, educativas, literárias, intelectuais, populares, dentre outras. Esse (re) conhecimento é fundamental para a (re) construção e (re) afirmação da identidade racial e cultural da população negra no Brasil.

Quando o assunto sobre a obrigatoriedade do Ensino da África é retomado, trava-se uma luta política muito grande, pois essa é uma decisão política que tem fortes repercussões na área da educação em todas as suas instâncias. Durante o processo de trâmite da Lei e também após sua aprovação, foi possível perceber a articulação por parte de alguns sujeitos contra esse processo, alegando que não havia necessidade de tomar tal medida.

As reações à nova legislação foram diversas, por um lado setores da educação brasileira questionavam a necessidade de tal medida, por outro, educadores e representantes do movimento social negro a entendiam como um avanço no campo da política educacional brasileira. Os críticos à nova lei argumentavam que esta era ao mesmo tempo desnecessária e autoritária. Desnecessária pelo fato de os conteúdos já estarem previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e autoritária por ferir a autonomia curricular dos Estados Brasileiros (ROCHA, 2007, p. 26).

O ensino de História e cultura Afro-brasileira e africana, de acordo com as determinações do Parecer CNE/ CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação

salientam que as políticas têm como meta o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem autonomia, individual e coletiva. Também, tem como meta o direito dos negros, assim como o de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos com formação para lidarem com as relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação entre diferentes grupos étnico-raciais. No entanto, para ser capaz de interferir nas situações ocasionadas pelo racismo, o professor precisa ser e estar preparado, e também, estar aberto aos conhecimentos e práticas de cada grupo étnico para que possa transmitir a importância da contribuição de cada etnia para a formação social brasileira.

O que acontece na maioria dos espaços educativos, é que a questão de raça e racismo passa despercebida pelo olhar dos sujeitos da escola, e a criança que é discriminada sofre em silêncio a dor da rejeição e da humilhação. Essas questões soam estranhas aos ouvidos de alguém que subentende que no Brasil não existe preconceito, e que vivemos aqui uma democracia racial. Parece estranho para aqueles que reproduzem o silêncio sobre as questões raciais dentro da escola. Rocha (2007) diz que essa relação parece ser invisível aos olhos dos brancos, amarelos, indígenas e até dos próprios negros. E ainda, que pelos bancos escolares perpassa uma “névoa ideológica”, “quase imperceptível” de sustentação da crença de inferioridade do grupo negro e de naturalização das desigualdades. Por essas e outras razões que a Lei 10.639/03 deve se fazer cumprir, para atuar no sentido de desvelar mitos criados, e desconstruir ideologias pautadas na inferioridade e na incapacidade do negro.

Baseados nessa concepção de mudança ideológica dentro do ambiente escolar, a fim de repercutir socialmente os resultados, que os conteúdos relacionados à História da África e dos Afro-brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e contrapor as ideias que fundamentaram a ideologia de dominação racial, acabando com o silêncio produzido na escola e na sociedade (ROCHA, 2007).

As mudanças curriculares propostas pela Lei 10.639/03, certamente trarão resultados positivos como resposta aos anos empenhados na luta. Mas, muito ainda

precisa ser feito para contemplação desses resultados. Será necessário investimento na formação e capacitação de professores, re (pensar) da proposta curricular, renovação das bibliotecas, dos livros e materiais didáticos atentando para a temática da pluralidade étnico-racial, organização do trabalho pedagógico e das atividades propostas pela escola, criação de órgão responsável para acompanhamento da implementação da Lei nas redes públicas e privadas, além de um acompanhamento ferrenho por parte do movimento negro.

Por essa razão, acredita-se que para reeducar e corrigir as distorções no trato com a pluralidade cultural na educação, que a escola não é o local exclusivo, mas privilegiado, para a desconstrução de mecanismos ideológicos que deram suporte para a dominação racial.

3.2 Branquidade, relações raciais e educação infantil

Na escola, principalmente, na educação infantil, quando a criança está sendo formada, ela recebe informações de livros de histórias, livros didáticos, revistas e outros meios midiáticos são utilizados. Muitas vezes as informações que as crianças recebem podem ser informações que categorizam os seres humanos e os diferenciam. Tais informações podem ser transmitidas por meio de imagens, diálogos, conversas, desenhos, filmes, entre outros. Enfim, as crianças recebem informações, via de regra, de um fenótipo apresentado como norma: crianças brancas de olhos claros, cabelos lisos, que pode atuar na formação de imagens de si e imagens do outro. Alguns se identificam com os personagens brancos apresentados, outros podem perceber a construção de uma imagem muito próxima a sua, porém, de maneira estereotipada. Assim, a criança constrói a própria imagem e pode se perceber em relação aos padrões estabelecidos pelos meios midiáticos discursos que circulam socialmente.

Sobre essa base de preconceito socialmente criada que a criança, em geral, constrói sua identidade, e se ela juntamente com a família não construírem uma identidade sólida pautada na valorização racial e na aceitação pessoal, é possível

que imagens estereotipadas interfiram mais fortemente em sua identidade em formação, inclusive com formações de imagens distorcidas (FANON, 2008). Quando as imagens formadas são constituídas com referência ao hegemônico de branquidade, isso pode gerar um não pertencimento ao ambiente, e ter como consequência, para crianças negras, exclusão e baixa autoestima. A criança negra na maioria das vezes passa por essa situação em que o outro constrói sua imagem de forma deturpada pela lógica racista. De acordo com D'Adesky, em certos casos as identidades podem contribuir para determinar a orientação da vida de uma pessoa ou de membros de um grupo, podendo definir o acesso aos bens culturais e simbólicos.

A atenção que prestamos a questão identitária a partir da dinâmica da interlocução possibilita observar que as identidades podem ser portadoras de valores positivos, negativos ou neutros. Na medida em que operam segundo a distinção entre nós e os outros, elas abrem a porta à exclusão de todos que são considerados estranhos (...) as identidades, quando são mal percebidas ou mal interpretadas podem se tornar imagens estereotipadas (...). Podem também ser deformadas com o objetivo de fomentar uma imagem depreciativa de certos grupos ou indivíduos (D'ADESKY, 2006, p. 19).

Imagens estereotipadas são muitas vezes formadas no ambiente escolar. A escola como espaço privilegiado de formação, responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura (SOUSA, 2007), revela muitas vezes um espaço de perpetuação do preconceito racial. E ao contrário disso, deveria ser o lugar onde essas práticas são combatidas e onde se discute a igualdade de direitos.

Abordaremos neste capítulo as relações raciais na escola como consequência da branquidade imposta como norma social. Muitos acadêmicos discutem a questão de raça pautada na dinâmica da branquidade, considerando-a como uma construção histórica, social e política, que necessita ser revertida a partir da teorização e discussão para desmistificar a superioridade do branco pautado na hierarquia entre as raças. De acordo com Giroux (1999) a branquidade é vista como símbolo da identidade racial "normal". Ou seja, é uma concepção racista, que associa as outras raças que não sejam brancas à inferioridade, ressaltando o branco como *lócus* de poder.

Raça de acordo com Silva (2005) é uma construção social, destituída de fundamentos biológicos. As ideias sobre raças humanas foram socialmente criadas

e difundidas com objetivos políticos bem determinados, mas sem caráter científico que pudesse consolidar a suposta hierarquia racial socialmente determinada. Dizer que raça é uma construção social é assumir que lhe são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas das práticas sociais a que estão submetidos (SILVA, 2005). A classificação racial designa lugares socialmente distintos e submete os grupos raciais a avaliações diagnósticas superficiais, que podem determinar capacidades e incapacidades, além de (re) produzir atributos e estereótipos pautados, no Brasil, especialmente nos quesitos cor da pele, tipo de cabelo e traços faciais. No contexto brasileiro a noção de cor de acordo com SILVA (2005, p. 66), informa sobre atributos diversos, cor da pele e outras características fenotípicas e também certas características sociais atribuídas, tal como condição social. Silva (2005) ressalta que a classificação por cor passou a ser utilizada no lugar de raça, sendo orientada por esta. O uso dessa linguagem figurada ajudou a criar um imaginário de que no Brasil não existe preconceito racial, e a procedência política desse imaginário supunha que vivíamos em total harmonia entre as raças.

O mito da democracia racial vivido no Brasil supõe que a questão de raça na sociedade brasileira não é legitimador de desigualdades de tratamento e oportunidades. No entanto, o racismo estrutural e a injustiça social vivenciado por certas raças são decorrentes do branqueamento pautado no colonialismo europeu, na segregação racial e na tentativa frustrada de branquear o Brasil por meio da miscigenação.

A doutrina do branqueamento pendeu para uma explicação inversa ao racismo científico. Mantendo a hierarquia em relação ao branco e apontando-o como ideal, considerou que a inferioridade da raça negra seria abrandada com a miscigenação, à medida que os traços fenotípicos deixassem de ser tão marcados (SILVA, 2005, p.68).

As consequências da escravidão e racismo repercutiram fortemente na sociedade brasileira, e não há apenas resquícios desses acontecimentos. O Brasil vive marcadamente um preconceito racial que eleva a condição de ser branco e submete o ser negro ou o não ser branco a situações sociais, materiais, políticas e intelectuais injustas, categorizando-os, via de regra, como desprovidos de cultura, mas sem abordar a falta de oportunidades desses povos.

Silva (2005) ao tratar do racismo estrutural em uma pesquisa sobre “Racismo em livros didáticos de língua portuguesa” aborda a desproporção de renda, de emprego, de estudo e analfabetismo entre negros e brancos, e no que se refere à educação os estudos apontam grande desvantagem para a população negra. Ao acentuar as desigualdades educacionais pautadas em resultados obtidos nas pesquisas de outros teóricos, chega-se à conclusão de que o sistema de educação discrimina a população negra. O resultado da pesquisa aponta um dado que por trabalhar tantos anos com a Educação Infantil já não me surpreendem mais, que a produção da desigualdade inicia-se nessa fase estudantil, com desigualdades de custeio, de nível educacional dos profissionais e de condições gerais de atendimento, além de outras situações que subalternizam desde o nascimento as crianças negras em relação ao acesso aos bens sociais e usufruto de direitos sociais básicos.

A supervalorização da branquidade e o silenciamento sobre o racismo no ambiente escolar geram consequências muitas vezes sutis ao desenvolvimento do aluno negro por causa do desnível de oportunidades dentro e fora da escola. Munanga (2008) diz que é considerável o nível de evasão e repetência do alunado negro comparado ao alunado branco. Isso porque o preconceito muitas vezes faz parte mesmo da formação e atuação do professor e decorre daí uma incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade. Somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos utilizados em sala de aula e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam e prejudicam o aluno negro em sua jornada na escola.

A grande dificuldade encontrada na escola não é gerada somente dentro desse ambiente, a escola tem relações recíprocas com a sociedade e muitas vezes repercute com maior intensidade o racismo estrutural gerado em outras instâncias a fim de destinar lugares sociais. A situação socioeconômica dos pais condicionada pelo racismo à brasileira, e pelo impacto da desigualdade social, via de regra, reflete direta e proporcionalmente no processo de aprendizagem do aluno. A escola em geral, além de perpetuar a desigualdade, solidifica o racismo com práticas preconceituosas e antidemocráticas. Essas práticas subjugam a memória, a história,

a cultura e a identidade dos alunos afrodescendentes, quando valoriza demasiadamente a história e a cultura eurocêntrica.

Ao nos remetermos aos mecanismos do processo de dominação utilizados pela sociedade colonial, podemos afirmar que estes destroem e comprometem a formação das identidades. A disseminação de estigmas negativos reforça a ideia de superioridade de um grupo em detrimento do outro. Em contrapartida, a identidade de um grupo se constrói e se mantém através da inferioridade do “outro”. Portanto, o discriminado tanto quanto o discriminador são vítimas de uma armadilha, pois, os considerados “modelos” possuem a “ilusão” de uma suposta superioridade (BARBOSA, 2007, p.5).

Da mesma maneira que a identidade pessoal pode ser criada ou inventada pelo outro, a identidade coletiva também pode ser criada, recriada e até apagada. Munanga (2008) diz que a história do negro quando contada pelo “outro” segue uma trajetória guiada por uma ótica humilhante e pouco humana.

O resgate da história dos afrobrasileiros, contada na escola do ponto de vista da história real do negro segundo Munanga (2008) interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente a branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, a memória pertence a todos e não só aos negros e apesar das condições desiguais a que foram submetidos, e sob as quais se desenvolveram, contribuíram na riqueza social e também para a identidade nacional.

Discutir as relações étnico-raciais a partir dos comportamentos pautados pela branquidade é uma maneira de repensar e questionar a construção ideológica do “ser branco”. É comum pensar a discussão racial como um problema exclusivo do negro, ora, vivemos em um país multirracial, portanto, enfrentar a questão é tarefa de todos que compõem a sociedade (BARBOSA, 2007, p. 3).

A educação pode atuar para desconstruir os mitos de superioridade ou inferioridade dos grupos humanos, introjetados na cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2008). A busca pela desconstrução do racismo estrutural que impede a ascensão do povo negro, pela construção de um imaginário pautado na igualdade entre as raças, pela igualdade de oportunidades em todos os âmbitos da sociedade, é um passo para a valorização das diferentes culturas. E a escola pode ser um agente disseminador da igualdade, a partir do momento que começar a

desconstruir os mitos existentes e começar a abordar a temática da história e da cultura africana e afro-brasileira como forma de “descolonizar o currículo”.

Em consonância com as proposições da Lei 10.639/03 temos uma nova normativa, específica para a EI e que mantém ligação com o Parecer 03/2004 do CNE. A necessidade de mais uma normativa com tais regramentos relaciona-se com o amplo descumprimento das regulações existentes.

Estudos sobre as relações raciais na Educação Infantil mostram que na etapa inicial da vida escolar das crianças também existe o preconceito, a discriminação e o racismo, e que essas permeiam as relações individuais e coletivas dentro desse ambiente. Eliane Cavalleiro (1998) percebeu durante a sua pesquisa numa Escola de Educação Infantil e na sua relação diária com as crianças de quatro e seis anos, que as crianças negras apresentavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertenciam. Em contrapartida, crianças brancas revelavam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas com relação às crianças negras, e atribuindo um caráter negativo à cor da pele escura.

Em pesquisa realizada por Hédio Silva, Lucimar Rosa Dias e Maria Aparecida Silva Bento (2009), até os seis anos de idade cerca de 50% das crianças já apresentaram atitudes de preconceito. Além disso, no Brasil, embora escassas, pesquisas recentes demonstram o impacto silencioso, mas eficaz, da linguagem, dos símbolos e das atitudes sociais na produção e reprodução de estereótipos e preconceitos que atingem os indivíduos na mais tenra idade. Segundo os autores (2009), a partir dos três anos de idade as crianças começam a perceber as diferenças raciais, e com o tempo passam a julgá-las em conformidade com o contexto em que estão inseridas, podendo expressá-las com propósito, mesmo não calculado, de desvalorizar o outro.

Tal observação contrasta com discursos do cotidiano de professores da Educação Infantil quando dizem que nunca observaram situações de preconceito ou de racismo na escola, e acreditam que a inocência das crianças não as permite tratar o outro com diferença, o que pode ser interpretado como relacionado com as ambiguidades do “racismo à brasileira” que se impõe pela negação. Tais formas de tratamento às diferenças raciais podem ser comunicadas e apreendidas em suas

formas implícitas, podendo a atitude de cada pessoa que faz parte do contexto social da criança influenciar para que ela aprenda a reproduzir.

Numa relação dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração definida, construída anteriormente à sua existência. Assim, interagindo com outros, a criança aprenderá atitudes, opiniões, valores a respeito da sociedade ampla e, mais especificamente, do espaço de inserção de seu grupo social (CAVALLEIRO, 1998).

Cavalleiro (1998) aborda questões do aprendizado da criança que se inicia em casa com a família e se efetua na escola com a participação dos professores e dos colegas. A autora afirma que nos primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola trabalhar com uma educação de fato igualitária, pois as crianças ainda não possuem autonomia para negar ou aceitar o aprendizado proporcionado pelo professor. E, mais facilmente, podem tornar-se vítimas indefesas de preconceitos e estereótipos transmitidos pelos mediadores sociais, entre os quais está o professor.

As pesquisas realizadas pelos autores acima citados, o Parecer, a Lei 10.639/03 e outras formas de divulgação da luta contra o preconceito, a discriminação e o racismo são mecanismos que devem, desde a Educação Infantil, ser transmitidos às crianças, para que por meio do conhecimento das diferenças étnicas se promova o respeito para com o outro.

CAPÍTULO 4 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA E O PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

Tratamos neste capítulo de justiça social e políticas públicas, partindo da definição do Programa Nacional Biblioteca da Escola como uma política pública voltada ao fomento da leitura. Avaliamos as proposições dos editais anteriores e posteriores a 2008, além de visualizarmos os acervos de 2008 e apontarmos uma discussão sobre a avaliação do PNBE. Discutimos no campo da justiça social que, de acordo com Figueiredo (1997), esteve associada às possibilidades de acesso dos membros de uma sociedade a recursos que nem sempre estavam disponíveis a todos. Quando o termo era colocado em questão pensava-se principalmente nas diferenças estabelecidas socialmente, relacionando-se a discussões no plano das desigualdades e possibilidade de acesso a determinados bens sociais.

Quando damos destaque às desigualdades estruturais da sociedade, queremos chamar a atenção desta para os problemas que lhes pareciam invisíveis. As políticas públicas surgiam, principalmente, com o foco de suprir carências causadas pela desigualdade de acesso a bens materiais ou simbólicos. Ou seja, se era necessária uma política pública de incentivo à leitura, quer dizer que a população brasileira estava carente nessa área, e que os resultados obtidos antes da política não foram satisfatórios. Mas além de discutirmos sobre a política, queremos avaliar sobre que foco essa política estava sendo transmitida. As escolas públicas, principalmente, apresentavam uma diversidade cultural, social e racial muito grande, e a intenção de avaliarmos os livros de literatura infantil do PNBE 2008, foi de saber se essas diferenças estavam sendo respeitadas nas páginas dos livros, além de observarmos formas de hierarquização e silenciamento nas obras destinadas às crianças da Educação Infantil.

A avaliação das obras, no caso deste trabalho, destinadas à Educação Infantil estava sendo realizada também, para avaliar em que medida as obras atendiam aos dispositivos dos editais (em específico do edital para 2008) que determinavam a não existência de estereótipos ou discriminações nos livros. Portanto, quanto à equidade cultural, analisamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola como uma política pública de incentivo a leitura, programa que tinha como meta a distribuição anual de

livros às escolas públicas, visando como público professores e alunos. Política social é definida por Figueiredo (1997) “como um conjunto de atividades ou programas governamentais destinados a remediar as falhas do sistema” e pode ser entendida como as políticas voltadas à educação, à saúde, habitação, saneamento etc. Essas “falhas” ocasionadas no sistema estavam sob cuidado do Estado e deviam ser solucionadas por ele.

Höfling (2001) apontou em seu texto a diferença entre Estado e Governo, que podem servir para classificar as diferentes ações e seus responsáveis. Estado é então, “o conjunto de instituições permanente como órgãos legislativos, tribunais e outras que não formam um bloco monolítico, e que possibilitem a ação do governo”. Governo por sua vez é entendido como “o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assumia e desempenhava as funções de Estado por um determinado período”.

Políticas públicas, de acordo com Höfling (2001), são entendidas como a “Ação do Estado”, ou seja, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Nesse caso, são políticas de Estado que podem ser manejadas por diferentes governos. Para a implantação de políticas públicas, portanto, é necessário o envolvimento do Estado. No entanto, para uma participação efetiva do Estado é importante que as decisões sejam discutidas a fim de obter uma solução para o problema apresentado.

Em Muller e Surel havia uma explicação sobre o que era uma política pública, e os autores ressaltavam o caráter polissêmico do termo “política”, que na língua inglesa apresenta diferenciação. O termo cobria ao mesmo tempo a esfera da política (*polity*), que fazia distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, variando entre elas o lugar e a época. Também, sobre a atividade política (*politics*), que designava a atividade política em geral, como: competição para a obtenção de cargos, debates partidários e etc. Ainda, sobre a ação pública (*policies*), processo pelo qual eram elaborados e implantados programas de ações públicas. A ação pública, não mais importante que as outras, se tornou parte desse estudo pelo fato de que políticas públicas tinham como função dar acesso aos bens culturais àqueles que não possuíam (MULLER & SUREL, 2002, p.11).

Atentamos então, para a política no sentido de ação pública, ou seja, a ação do Estado em prol do desenvolvimento social e da superação de desigualdades estruturais e simbólicas. Dessa maneira, entendemos a educação como uma política pública de cunho social, ou seja, educação como responsabilidade do Estado. De acordo com Höfling (2001), as políticas sociais e a educação se situavam num tipo particular de Estado. Eram formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumiam “formas” diferentes em diferentes sociedades e concepções de Estado.

A educação, como uma das áreas a serem atendidas pelo Estado, refletia as consequências da falta de recursos destinados à escola. Copes e Saveli (2010) identificaram três fatores ligados à baixa qualidade do ensino no país: a dificuldade de acesso de estudantes no ensino fundamental, principalmente na idade dos 7 aos 14 anos, a má formação de professores e a infra-estrutura defezada das escolas, ou seja, faltavam investimentos na área da educação. Para alterar esse quadro as autoras ainda apontaram como fundamentais, a implantação de políticas públicas mais consistentes para o livro e para a leitura. As ações pensadas como uma política de Estado e não apenas de governo contribuiriam para a inversão dos alarmantes índices de fracasso escolar. Nesse aspecto, Copes e Saveli (2010), desenvolveram pesquisas na área de políticas públicas de incentivo à leitura, a fim de avaliar as políticas que foram realizadas e analisar as que foram surgindo no decorrer dos anos. As autoras fizeram uma relação das políticas implantadas no Brasil desde os primeiros Programas de incentivo à leitura. Ao tratar sobre leitura as autoras referiam-se a pesquisas que se debruçavam na discussão sobre políticas públicas de incentivo à leitura. Também, apontavam a necessidade da criação de estratégias diversificadas de políticas na área da leitura e da cultura; criticavam a falta de compromisso de todas as instâncias da sociedade na formação de leitores; indicavam que as dificuldades e crises não podiam ser superadas isoladamente; apresentavam a escola como um dos principais espaços responsáveis pela formação do leitor; defendiam uma ação mais efetiva das esferas públicas no que diz respeito à leitura; e por fim analisavam o universo cultural sob a ótica da dimensão sócio-antropológica, visando criar estratégias para a formação de leitores.

Como a formação de leitores era um dos focos das políticas públicas destinadas à educação, destacaremos o Programa Nacional Biblioteca da Escola

como uma política de nível nacional que buscava atender estudantes de todas as etapas de ensino, inclusive professores. O objetivo do PNBE era proporcionar acesso à cultura letrada por meio da distribuição de livros de literatura, e por essa razão damos destaque a esse programa falando sobre sua definição e abrangência.

4.1 Políticas de leitura do INL ao PNBE

A partir dos anos 1960, começava no Brasil um processo de mobilização no sentido de promover a leitura entre crianças e jovens. Na tentativa de ampliar a capacidade de leitura entre esse grupo, de promover e divulgar o livro entre eles nasceu em 1968 uma instituição filantrópica, a Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil (FNLIJ). Embora essa instituição buscasse maneiras de difundir a leitura, tinha a preocupação de que os livros não estivessem atingindo o objetivo inicial, chegar às mãos das crianças e dos jovens.

Copes e Saveli (2010) destacaram que no ano de 1972, reconhecendo a importância do livro para a educação, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) declarou o livro como instrumento fundamental para o aperfeiçoamento do cidadão, e concebeu a leitura como um direito a ser assegurado ao homem pela sociedade e pelo Estado. O ano de 1972 passou a ser considerado o “Ano Internacional do Livro”. Nesse momento, quase todos os Estados-Membros da Organização lançaram programas nacionais baseados nos principais temas do ano, entre os quais estava a promoção do hábito da leitura. O Brasil passou por um processo lento de implantação de políticas relacionadas à leitura, pois encontrava dificuldades para dar sequência de uma ação a outra. Após a ação realizada no ano de 1972, apenas em 1979, teve outra relacionada à promoção da leitura. Foi possível perceber que devido à morosidade da implantação de novos programas que

a necessidade de formação dos indivíduos para o exercício da cidadania no novo Estado democrático, após mais de 20 anos de regime ditatorial, fez com que, na década de 80, surgissem movimentos em torno da promoção da leitura e da formação de leitores na sociedade brasileira. Desse momento em diante, percebe-se que houve uma grande preocupação, por parte de algumas instituições brasileiras, em divulgar e promover o acesso à leitura e de fomentar sua prática (COPEs e SAVELI, 2010, p.3).

Algumas instituições e organizações se colocaram a frente dessa perspectiva, entre elas a Associação de Leitura do Brasil (ALB), iniciativa privada de referência no que diz respeito à divulgação da leitura. Esta instituição promove, de dois em dois anos o Congresso de Leitura (COLE) com o intuito de formar leitores.

Copes e Saveli (2010) relataram que o interesse maior na democratização da leitura surgiu no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que buscava garantir a todos o acesso às fontes de cultura nacional. A Constituição, conforme o parágrafo 3º do artigo nº 216, estabeleceu incentivos à produção de conhecimentos e à difusão das manifestações dos bens e valores culturais. Desde então, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) desenvolveu ações para enfrentar os problemas com a leitura e o acesso aos bens culturais. No ano de 1946 foi criada a Câmara Brasileira do Livro que tinha como preocupação a atuação dos professores encarregados na formação de leitores, principalmente, os de Língua Portuguesa e de Literatura, e o foco era promover em várias regiões do país cursos de treinamento e atualização. Além disso, foram realizadas feiras bienais de livros e seminários com o objetivo de discutir a literatura infantil e juvenil. Tais encontros relacionaram-se com a criação de centros de leitura e o surgimento de livrarias para atender o público infantil e juvenil.

Apesar de terem sido criados projetos e programas de incentivo a leitura, Copes e Saveli (2010) afirmam que a história da leitura no Brasil começou com a história do livro didático. As autoras deram destaque ao Instituto Nacional do Livro (INL) que foi criado em 1929, com os objetivos iniciais de organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário de Língua Nacional; editar obras de interesse para a cultura nacional; criar bibliotecas públicas; estimular o mercado editorial mediante promoção de medidas para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país. Mas o INL não escapou das mãos do comércio privado, dando então exclusividade ao mercado editorial. Por fim, o INL não se dedicou mais à difusão da leitura, desviando o olhar da democratização da leitura. As ações desenvolvidas pelo INL deixaram de lado o objetivo inicial de formação de leitores e fortalecimento de bibliotecas públicas. O programa do INL foi interrompido pela ação do mercado editorial privado, que acabou dificultando o acesso aos livros, que era o objetivo inicial do Instituto.

NOME DO PROGRAMA	ANO	OBJETIVO	ALVO
Fundação da Câmara Brasileira do Livro (CBL) - entidade independente, sem fins lucrativos	1946	Promover a indústria e o comércio do livro e defender os interesses de seus associados. Desenvolve uma série de atividades e eventos, para difundir a produção editorial brasileira e promove cursos de treinamento e atualização para professores, bibliotecários e pesquisadores da área. Influid nas políticas públicas de fomento à leitura e no aumento da eficiência e na capacitação tecnológica do setor.	Editores, livreiros, distribuidores, profissionais de venda direta professores, bibliotecários e pesquisadores da área.
Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (Instituição não governamental, sem fins lucrativos)	1968	Promover a leitura literária e divulgar o livro de literatura infantil e juvenil de qualidade. Investir na formação de professores e bibliotecários; realizar oficinas, cursos, seminários; prestar assessorias junto à entidades públicas e privadas.	Crianças, jovens, professores, bibliotecários e interessados na área da leitura.
Proclamação do Ano Internacional do Livro	1972	Promover a leitura.	Todos os povos
Associação Internacional de Leitura.	1979	Promover a leitura.	Interessados na área da leitura.
Congresso de Leitura do Brasil (COLE - de 2 em 2 anos)	1980	Promover um espaço privilegiado para leitura e da escrita e possibilitar o usufruto da produção cultural e intelectual existente e produzida no país. Criar condições para realização crítica de propostas de superação das exíguas condições de leitura e escrita em nosso país no âmbito das ações macro-políticas e micro-políticas.	Profissionais da área de educação - diversos níveis de ensino da área pública e privada e interessados na área.
Associação de Leitura no Brasil (ALB)	1981	Ser um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e lugar de luta pela efetiva garantia do exercício da cidadania pela maioria excluída.	Pesquisadores, professores, estudantes universitários, bibliotecários, jornalistas, editores, livreiros, historiadores.

QUADRO 4 – FUNDAÇÕES, INSTITUIÇÕES, ASSOCIAÇÕES, CONGRESSOS E PROCLAMAÇÕES

FONTE: COPEL E SAVELI, 2010, P. 22

É possível destacar outro programa do governo que teve continuidade até os dias atuais. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) teve início em 1929 e é considerado o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas

aos estudantes da rede pública de ensino brasileiro. Ao longo dos anos, o programa se aperfeiçoou, teve diferentes nomes e formas de execução.

De acordo com Venâncio (2009), apesar das tentativas, a escola brasileira não tem dado conta de sua função social, que é preparar o aluno para o exercício significativo da prática da escrita e da leitura. Quando se trata de cultura letrada, entende-se o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas, pelas quais tem como objetivo inserir-se na sociedade e desenvolver-se por meio dos conhecimentos adquiridos (MARTINS, 2005). Outra dificuldade está em adquirir livros para obter por meio deles conhecimento e também na falta de incentivo à prática da leitura. Apesar de programas diversos, esses nunca deram conta de mudar a realidade da relação com a leitura da maior parte da população brasileira.

NOME	ANO	OBJETIVO	ALVO	CRITÉRIOS DE DISTRIBUIÇÃO
Programa do Livro Didático para o EF(Plidef)	1971 - 1985	Implantar sistema de contribuição financeira para o Fundo do Livro Didático.	Alunos do Ensino Fundamental	Escolas públicas Brasileiras
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	1985	Distribuir livros didáticos.	Alunos do Ensino Fundamental.	Educação pública
Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER	1992	Estruturar uma rede de programas capaz de consolidar práticas leitoras. Fazer crescer a consciência e a demanda das condições de acesso variado aos bens culturais – leitura e escrita.	Professores, bibliotecários, pesquisadores e interessados na área da leitura.	Brasil
Programa PRÓ-LEITURA	1992	Oferecer formação continuada – teórica e prática sobre a leitura.	Interessados na área da leitura.	Brasil
Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)	1997	Promover a leitura aos alunos e professores. Apoiar projetos de capacitação e atualização do professor do E. F.	Bibliotecas das escolas Públicas de E.F.; portadores de necessidades especiais.	Escolas públicas Brasileiras da Educação Infantil ao Ensino Médio

QUADRO 5 – PROGRAMAS DE INCENTIVO A LEITURA EMANADOS DO GOVERNO FEDERAL
FONTE: ADAPTADO DE COPES E SAVELI, 2010

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, representou uma política pública do governo executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com objetivos expressos de proporcionar a

alunos e professores acesso a bens culturais, por meio da distribuição gratuita de livros de literatura enviados anualmente às escolas. Os livros eram encaminhados para as escolas de acordo com o segmento da educação proposto em edital. O objetivo inicial do programa, em acordo com seus propositores, foi o incentivo à leitura e oferta de melhores condições de acesso à cultura letrada. Segundo o FNDE o Programa Nacional Biblioteca da Escola tinha como principais objetivos a democratização do acesso às fontes de informação, o fomento à leitura e à formação de professores e alunos leitores, bem como o apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor (FNDE, 2010). O Programa foi executado em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que definiu os critérios de avaliação e atendimento, além de distribuir os recursos orçamentários previstos no Plano Plurianual (PPA). Tal Plano é o que estabelecia os projetos e os programas de longa duração do governo, e definia objetivos e metas da ação pública por determinado período, após isso se deu início à operacionalização do Programa.

O FNDE também fez o gerenciamento dos projetos e destinou as verbas públicas às áreas que demandavam investimentos. Segundo o próprio FNDE, este foi criado com o intuito de subsidiar e apoiar ações que visem o desenvolvimento da Educação, com o intuito de garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, além de ser um dos órgãos responsáveis pelo provimento e gerenciamento da área educacional (FNDE, 2010). Em 1997 ocorreu reestruturação do FNDE, aumentando sua abrangência com a incorporação de competências da FAE, então extinta. O FNDE agregou os programas suplementares de material escolar, didático, alimentação e assistência à saúde, além do que já realizava, gerenciamento do salário-educação com repasse da quota de estados e municípios e gestão de “transferências negociadas” com instituições federais, estaduais, municipais e não-governamentais (CASTRO; BARRETO; CORBUCCI, 2000).

De acordo com informações obtidas no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁴ sobre o PNBE é possível verificar que suas ações foram executadas com apoio das escolas públicas, prefeituras, secretarias estaduais e municipais de Educação. Os editais que estabeleciam as regras para avaliação das

⁴ <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-funcionamento> - acesso em 17/02/2010

coleções e livros de literatura do FNDE, que publicava no Diário Oficial da União e disponibilizava o acesso via internet, determinando regras de aquisição e prazos para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais.

Segundo Paiva (2008) para a avaliação e seleção das obras do PNBE era formada uma equipe de mestres e doutores de universidades federais, com experiência na área de docência na educação básica e na formação de professores. No caso do PNBE/2008 a equipe da Universidade Federal de Minas Gerais foi responsável por tal avaliação. A Faculdade de Educação dessa Universidade possuía um órgão complementar denominado de Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) que avaliou as obras, além de promover pesquisas e ações educacionais na área de alfabetização e do ensino de Português.

Após passar por todas as etapas de avaliação e processo de finalização do livro iniciou-se a distribuição dos materiais. Dependendo do tipo de acervo e das séries beneficiadas, a distribuição dos livros saía diretamente das editoras a um “centro de mixagem” para a formação das coleções e posterior envio às escolas. Quando se tratava de escolas das zonas rurais, os acervos eram entregues na sede da prefeitura ou das secretarias municipais de educação, que deviam fazer o repasse às escolas.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola relacionava-se com a percepção das dificuldades de leitura e compreensão de texto por parte das crianças ao final dos últimos anos de ensino fundamental, indicada por baixos resultados nas avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Inicialmente, a ampliação do acesso a materiais diversificados oferecidos pelo programa não teve muito sucesso ao tentar inserir os alunos a essa cultura letrada (BRASIL, 2008).

O programa tinha como objetivo compor as bibliotecas das escolas ano a ano com diferentes títulos. Ao longo dos anos a distribuição dos livros foi sendo readaptada a fim de atender às necessidades das escolas. No quadro abaixo é possível verificar a distribuição de acordo com os anos, as escolas e alunos beneficiados, a quantidade de livros distribuídos e as séries atendidas. Destaca-se o ano de 2008, porque, foi o ano em que a educação infantil foi incluída no Programa de incentivo a leitura. Na linha relativa aos dados de 2008 dispomos em separado os dados sobre a Educação Infantil, em função de ser o objeto de estudo dessa dissertação.

Verifica-se que o programa foi sendo executado em diferentes ações: nos anos de 1998, 1999 e 2000, os acervos destinados ao Ensino Fundamental, foram enviados para compor as bibliotecas escolares, sendo que nesse último ano também foram produzidos e distribuídos materiais pedagógicos voltados para a formação continuada de professores. Nos anos de 2001, 2002, 2003 somadas às ações anteriores, houve outra ação denominada de “Literatura em minha casa”, que possibilitava aos alunos levar os livros para casa e constituir um acervo particular. Em 2004 foi dada continuidade as ações do PNBE 2003.

Programa	Alunos Beneficiados	Escolas Beneficiadas	Quantidade de livros	Séries atendidas
1998	19.247.358	20.000	3.660.000	E.F 1ª a 8ª
1999	14.112.285	36.000	3.924.000	E.F 1ª a 4ª
2000		30.718	3.728.000	Professores de Ensino Fundamental
2001	8.561.639	139.119	60.923.940	E.F 4ª e 5ª Liter. em minha casa
2002	3.841.268	126.692	21.082.880	E.F 4ª Literatura em minha casa
2003	3.449.253	125.194	20.855.750	Literatura em minha casa 4ª série
	2.969.086	36.685	13.689.320	Literatura em minha casa 8ª série
	463.134	10.964	3.470.904	Palavra da gente EJA
	724.188	Livros p/ professores	1.451.674	Biblioteca do professor
	3.659	Entregues ao Município	6.372.912	Casa da leitura
		20.021	3.193.632	Biblioteca escolar 6º e 9º ano
2005	16.990.819	136.389	5.918.966	E.F 1ª a 5ª e deficientes auditivos
2006	13.504.906	46.700	7.233.075	E.F 6ª a 9ª
2008	5.065.686	85.179	1.948.140	E.I
	7.788.593	17.049	3.437.192	Ensino Médio
	16.430.000	127.661	3.216.600	Ens. Fundamental 1º ao 5º ano
2009	12.949.350	49.516	7.360.973	Ens. Fundamental 6ª a 9ª
	7.240.200	17.419	3.028.298	Ensino Médio

QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS PELO PNBE- QUADRO DA AUTORA BASEADOS NOS DADOS OBTIDOS PELO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE).
 FONTE: <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-funcionamento> – ACESSO EM 10/01/2011.

Após inúmeras discussões coordenadas pela SEB/MEC no ano de 2005 o PNBE retornou o foco ao atendimento aos alunos nas escolas, e ampliou os acervos das bibliotecas das escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Ações como essa buscaram valorizar o espaço escolar para promover a universalização do

acesso a acervos coletivos da escola. A partir de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Assim, a aquisição do PNBE 2008 foi em 2007, não existindo uma versão do programa chamada “PNBE 2007”. Em 2008, as escolas das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser atendidas pelo programa, juntamente com as etapas de Ensino Fundamental e Médio.

De acordo com Paiva (2008) é possível perceber que o Programa recebia uma atenção especial devido ao fato de ter sua abrangência ampliada. Em 2008 o MEC destinou obras de literatura ao segmento Educação infantil e incluiu no edital PNBE/2008 acervos para às crianças de 4 a 6 anos. Além das escolas de ensino fundamental, as escolas de educação infantil e ensino médio passaram a receber obras de literatura. A Educação Infantil recebeu os livros de 2 em 2 anos, e já que essa etapa foi atendida no ano de 2008, receberam os livros em anos pares. Os acervos para crianças de 4 a 6 eram compostos por texto em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias e biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre as quais estavam obras clássicas da literatura universal. Segundo análises feitas pelo FNDE, em 2008 somente na educação infantil foram atendidas cerca de 5.065.686 alunos, e atendidas 85.170 escolas, com 1.948.140 livros distribuídos em 97.407 acervos. Os livros foram distribuídos para as escolas da seguinte forma: escolas consideradas de pequeno porte (até 150 alunos) receberam apenas um acervo com 20 títulos, escolas que tinham entre 151 e 300 alunos receberam dois acervos e aquelas com mais de 301 matriculados, três acervos. Ao observar a relação dos 60 títulos selecionados para a Educação Infantil, é possível destacar alguns aspectos interessantes a respeito dos conteúdos e categorias de texto de literatura infantil que contribuem para o imaginário e a formação literária inicial das crianças (PAIVA, 2008).

O número de livros distribuídos pareceu grande num primeiro olhar, mas apenas para a Educação Infantil do ano de 2008 foram distribuídos cerca de 5.065.686, em âmbito nacional. De acordo com os dados do Censo o Brasil tinha no ano de 2008 cerca de 6.615.266 estudantes, ou seja, ficaram de fora do programa

cerca de 1.549.58 estudantes (INEP, 2011). O número de estudantes na etapa de Educação Infantil que não receberam os livros em 2008 se aproximou da população da cidade de Curitiba na pesquisa do mesmo ano.

Destaca-se a ampliação que o Programa teve em alguns aspectos, principalmente ao fato de ter sido estendido a uma etapa da educação que foi esquecida desde o início do Programa, e só passou a ser reconhecida e atendida no ano de 2008, a Educação Infantil. No entanto, a ampliação do Programa foi estendida nos anos de 2008 apenas às crianças de quatro a seis anos, e somente no ano de 2010 incluiu em seu atendimento crianças de zero a três anos. De acordo com o edital 2010 foram selecionados dois acervos compostos de vinte e cinco livros cada um para crianças de zero a três anos de idade (FNDE, 2010). É plausível a atitude de extensão dos livros às crianças de zero a três anos, mas para saber se os livros iriam de fato suprir a necessidade dos pequenos, seria necessária uma avaliação desse acervo também.

De acordo com Silva (2005), o aumento dos recursos do PNBE estava ligado à vinculação orçamentária do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Explicando isso um pouco melhor: em 1991 foi aprovada lei federal que determina vinculação orçamentária para o PNLD. Esse Programa até então competia ano a ano por recursos do orçamento e tinha altos e baixos, passou a ter recurso determinado e apresentou grande aumento em seus montantes de financiamento nos anos seguintes. A compra de livros didáticos ampliou oferta de disciplinas, ocorreu compra de dicionários e ampliou também para o ensino médio. Ainda assim os gastos se estabilizaram no final dos anos 1990 e iniciou-se a aplicação de recursos no PNBE. Com a aplicação no PNLD estabilizada os aumentos de arrecadação possibilitaram aumentos significativos de gastos no PNBE, como os observados no início dos anos 2000. Segundo essa interpretação os recursos aplicados nos programas de livros são mais condicionados pela decisão política de vinculação orçamentária definida no início dos anos 1990 que as decisões de gestões sucessivas no MEC, interpretação essa que poderia ser posta a prova com investigação tendo a temática de tais gastos públicos como foco.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizou por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) uma pesquisa para avaliar o uso dos livros dentro das escolas, realizada pela Associação Latino- Americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), que forneceu dados importantes sobre o desenvolvimento do programa

realizado pela escola e também em sala de aula (BRASIL, 2008). A Secretaria de Educação Básica realizou uma série de seminários regionais envolvendo os representantes do sistema público de ensino e divulgando informações sobre o programa, como estratégia de “conscientização” para escolas e docentes sobre a leitura e o PNBE (BRASIL, 2008).

Esperava-se por meio da política de envio de livros às escolas, que os alunos tivessem acesso à cultura letrada, que os professores fossem instigados a elaborar um bom planejamento para leitura e manuseio dos livros, que as escolas abrissem as portas de suas bibliotecas para alunos e para a comunidade (BRASIL, 2008). No entanto, os resultados obtidos foram as dificuldades de professores em lidarem com a leitura dos acervos destinados às escolas. Além dos limites de aproveitamento de material, a falta de tempo dos profissionais em aplicar conteúdos com relação à leitura (BRASIL, 2008). O PNBE passou por dificuldades pela falta de conhecimento da comunidade escolar sobre o material oferecido pelo governo. Também, pela falta de funcionários específicos para atendimento às bibliotecas das escolas, na maioria das vezes os professores responsáveis pela biblioteca eram professores trabalhando em desvio de função ou readaptados às atividades da biblioteca (BRASIL, 2008). As avaliações diagnósticas do MEC não demonstraram só a falta de conhecimento por parte dos professores, mas também revelou o medo das pessoas em mexer em algo que não se sabe de onde vem, e mesmo o material sendo encaminhado a tantas escolas professores diziam desconhecer o programa e também a chegada de tais materiais às escolas, ou conheciam e recebiam informações fragmentadas sobre o programa e a distribuição de livros (BRASIL, 2008). A pesquisa ainda mostrou que os alunos para os quais os livros eram destinados, não os recebiam, ou que as escolas mantinham os livros guardados da mesma forma que chegavam até elas, e que os livros que deveriam ser distribuídos aos alunos pelo programa “literatura em minha casa”, permaneciam na escola ou tinham que ser devolvidos ao final do ano. Os principais resultados da avaliação realizada pelo MEC estão dispostos no quadro a seguir:

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE)	
Leitura e condições sociais e culturais	Baixo rendimento escolar, dificuldades de leitura, condições sociais e culturais precárias, falta de contato com a leitura, falta de motivação, dificuldades dos pais em

	acompanharem as crianças nas tarefas de casa, falta de hábito de leitura e de lugares e materiais propícios para essa prática.
Concepções de leitura e escrita e de leitores	Dificuldade com os hábitos de leitura proposto tanto por escritores como por outros leitores. O aluno deve ler o que for de seu interesse sem ser criticado, ter gosto pela leitura é o mais importante.
Espaço de leitura nas escolas	Falta ou excesso de espaço nas escolas, espaços mal aproveitados, espaços abertos a alunos, professores e comunidade, proibição de acesso aos materiais.
As crianças e adolescentes que nos escapam: eles sabem ler?	Leituras impostas. Ler o que dá prazer, respeito aos gostos particulares. Os alunos gostam de ler, mas essa prática não faz parte do cotidiano. Falta de incentivo à leitura. Professores não frequentam a biblioteca.
Atividades/ práticas de leitura e currículo	Atividades desenvolvidas principalmente por professores de língua portuguesa. Livros não atendem a necessidade de outras matérias.
Leitura como fundamento do Projeto Político Pedagógico da escola	A Leitura não consta como um dos itens centrais no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Projeto Político Pedagógico não abrange o tema leitura.
Professores não são leitores?	Professores são leitores esporádicos. Alegam falta de tempo e livros com preços elevados. Os livros enviados para a biblioteca do professor não eram muito utilizados, mesmo os que se tratavam de formação continuada.
Formação docente para trabalhar com os acervos	Não haviam professores preparados para trabalhar com os acervos e com o interesse das crianças. Capacitação atingia uma pequena parcela de professores.
Formação de gestores para o trabalho com a leitura	Nem todos os diretores tinham conhecimento do material enviado à escola. A troca de gestores dificulta a operacionalização e o conhecimento dos materiais.
Problematização de livros literários e didáticos	Professores reconhecem apenas o livro didático como importante na formação do aluno. Para eles livros de literatura não trazem conhecimentos, não possuem conteúdo, ou são antigos demais para a leitura dos alunos.
Práticas e atos de leitura	Quando a biblioteca é aberta para a comunidade, é possível perceber o interesse da família pela leitura. Ou seja, essa política beneficia a participação de todos os cidadãos no espaço escolar.
Publicidades de incentivo à leitura	Alunos e professores reivindicam espaços melhores para a prática da leitura, o estímulo a práticas diferenciadas de leitura, meios de divulgação das necessidades da escola e participação da comunidade na escola.

Políticas de leitura e descontinuidades-participação local nas escolhas dos acervos; autores regionais; relação mais próxima do MEC com as escolas; investigação da realidade antes da implantação de Programas	O programa beneficiou muitas pessoas. Comunidade escolar discute a centralização das decisões, a distribuição de verba ao invés de livro. A escola busca os livros de seu interesse e de acordo com o público atendido. Reivindicam pela construção de um espaço adequado para a construção das salas de leitura, Preparação de professores e auxiliares para trabalharem com o acervo. A comunidade ainda discutiu sobre o acesso de alunos pobres aos livros, dizendo que não sabiam cuidar dos livros e não se interessavam pela literatura doada. Percebe-se então o preconceito por traz da discussão sobre a distribuição de livros entre alunos carentes
---	---

QUADRO 7 – CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

FONTE: PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA (PNBE): LEITURA E BIBLIOTECA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS. BRASIL: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008

De acordo com a opinião de alunos, receberem livros do PNBE incentivava-os à leitura, e afirmavam que a distribuição dos livros tanto para escola quanto para eles devia continuar. O investimento em bibliotecas foi um assunto defendido entre os grupos, apesar de os professores não terem tempo suficiente para visitas constantes à biblioteca. (BRASIL, 2008). Participantes de grupos focais ressaltaram a importância da participação de alunos e professores no momento da escolha dos livros, este foi um dos itens de maior destaque no momento da pesquisa (BRASIL, 2008). Nas entrevistas feitas, diretores apontavam em suas falas a falta de integração entre as políticas e os órgãos responsáveis por elas, e a falta de comunicação com as escolas para as quais as políticas eram destinadas. Essa falta de comunicação gerou um desconhecimento sobre o objetivo da política e a maneira de como proceder com relação à distribuição dos livros. O resultado da falta de integração das políticas refletia nas escolas que ainda continuavam com bibliotecas desatualizadas, sem perspectivas na construção de um novo acervo. Nessas escolas poucas ações foram consideradas como políticas de incentivo à leitura, e pela ausência delas algumas escolas criaram mecanismos próprios de arrecadação de fundos para a compra de livros (BRASIL, 2008).

O PNBE em suas várias edições tinha como objetivo a distribuição de acervos de literatura às escolas públicas municipais, estaduais e federais. Mas, no ano de 2009 foram incluídas no edital, escolas comunitárias e filantrópicas que constassem no Censo Escolar. Não foi possível visualizar a não distribuição desses acervos a essas entidades em nível nacional, mas sim em nível local. Durante o ano

de 2009 atuando como pedagoga em uma escola filantrópica ou Centro de Educação Infantil (CEI) conveniada com a Prefeitura de Curitiba, apesar da constante interação que tínhamos com o setor de Educação Infantil da rede de oficiais e conveniadas, não foi recebido material algum relativo às distribuições feitas pelo PNBE. Algumas escolas oficiais receberam os livros, mas até o ano de 2009 o programa não era conhecido por todos⁶.

De acordo com o resultado da pesquisa sobre o recebimento dos livros nas escolas, foi possível perceber que o Programa Nacional Biblioteca da Escola não teve um impacto educacional muito grande, justamente pela escassez de informação que chegava às escolas, pela falta de políticas internas de leitura, o não preparo de professores e a falta de pessoas para realizar um trabalho mais concreto nas bibliotecas. Por essas razões que a política não obteve os resultados que esperava. Dentro das modalidades de distribuição ofertadas pelo programa a de maior impacto foi a Literatura em minha casa, em que alunos tinham a possibilidade de ganhar o livro. Algumas das escolas entrevistadas realizaram um trabalho mais efetivo com os livros da Literatura em minha casa, trabalhando inicialmente os livros em sala de aula com os alunos, para depois mandá-los para casa. Os livros distribuídos às escolas para auxiliar professores não tiveram resultado positivo, segundo a pesquisa, pois os professores pouco sabiam da chegada desses livros, e nem todos os professores são leitores ou possuíam o hábito de visitar a biblioteca constantemente.

Conforme a avaliação realizada (BRASIL, 2008) considerou-se que, para a efetivação de políticas públicas de leitura, faz-se necessário, entre outras questões: Aperfeiçoar canais de comunicação entre o MEC e as escolas, fomentando também maior participação da comunidade escolar nas definições da política. Investir na formação dos profissionais responsáveis por bibliotecas e em todos os professores – e não só nos da área de Língua Portuguesa - o que pode potencializar a efetivação do trabalho com a literatura na escola. Incentivar o concurso público para profissionais com formação específica na área para o trabalho em bibliotecas escolares. Ampliar a distribuição de livros para as escolas, considerando as

⁶ Citamos o ano de 2009, pois foi o ano em que foram feitas as buscas dos livros referentes aos PNBE 2008 nas escolas. Não sabemos a respeito da amplitude do programa no ano de 2010, e nem sobre o recebimento dos acervos. O CMEI em que encontramos alguns livros do acervo de 2008, no início do ano de 2010 já havia recebido o acervo destinado a Educação Infantil.

especificidades dos estudantes da educação infantil, da educação de jovens e adultos, principalmente para os que estão em processo de alfabetização, e do ensino médio. Destinar recursos específicos para a aquisição de livros e obras de referência em consonância com a demanda da própria escola, além da continuidade da estratégia de distribuição de acervos coletivos.

4.2 Os editais do PNBE

Durante a trajetória do Programa Nacional Biblioteca da Escola, visualizamos algumas mudanças e esperamos por outras. Foram analisados os editais referentes aos anos de 2003, 2005, 2008, 2009, 2011 e até de 2012. Apresentaremos algumas ideias e contradições encontradas na leitura do material, com destaque para questões relacionadas ao edital de 2008.

O edital de 2003 não apresentava qualquer restrição para as obras a serem adquiridas. Neste edital não aparece nenhuma solicitação de qualidade literária, e nenhum aspecto relacionado à presença da diversidade. No ano de 2004 apenas deu-se continuidade ao PNBE/ 2003, e por essa razão em dois anos seguidos não foi possível vislumbrar nenhum tipo de mudança. No edital do ano de 2003 foi possível perceber uma preocupação grande com os processos burocráticos para adquirir as obras, bem como entrega de documentos e cumprimento de prazos por parte dos editores.

Quanto ao edital de 2005, este previa que seriam selecionadas obras com temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Ainda, que os temas não deviam apresentar didatismos ou moralismos, e ausência de preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem (BRASIL/MEC, 2005).

Sobre a representatividade das obras pedia-se que esta apresente unidade e consistência de seleção, bem como diversidade de estilo, época e região. Ainda, para o edital de 2005 pedia-se que o projeto gráfico apresentasse qualidade nas ilustrações, ainda que sejam em preto e branco. Diz que “são desaconselháveis reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação” (MEC, 2005). O edital nesse aspecto não proibia que as imagens apresentassem

situações de preconceito, apenas salientava que não eram aconselháveis a veiculação de certas imagens.

Houve um detalhamento considerável nos textos dos editais a partir de 2005. Pelo que foi possível observar, alguns acréscimos foram feitos aos textos no decorrer dos anos, ao passo que mais algumas partes do texto se repetem em todos os editais, inclusive no edital de 2012.

O edital do PNBE/2008 possuía, entre os anexos, um específico sobre critérios de avaliação e seleção das obras. Quando o acervo era destinado à Educação Infantil, o edital enfatizava que o contato das crianças com a literatura “deve promover momentos de alegria, de desafios para a imaginação e a criatividade, de troca e de experiência com a linguagem escrita. “O livro destinado às crianças precisa envolver sentimentos, valores, emoção, expressão, movimento e ludicidade, permitindo inúmeras interações” (BRASIL/MEC, 2008). Além de citar esses e outros aspectos importantes no momento de avaliação dos livros, o edital dava explicação sobre a origem das crianças que chegam à escola. E afirma que, como esses alunos eram provenientes de contextos sociais diferentes e possuíam experiências diferenciadas de contato com a leitura e a escrita, que as obras e acervos de literatura, além da qualidade e do valor artístico, deviam contar com títulos e temáticas diversificadas, capazes de aproximar as crianças das diferentes realidades e ampliar suas experiências de leitura.

O edital expressava ainda, que os textos deviam ser eticamente adequados, evitando-se preconceitos, moralismos e estereótipos (MEC, 2008). Essa formulação de carácter genérico sobre a não presença de preconceito e estereótipo repetiu-se nos diversos editais. No que se refere aos livros didáticos Silva (2005) criticou a formulação como não levando em consideração as formas, via de regra, implícitas pelas quais operavam os discursos do “racismo à brasileira”, não oferecendo subsídio aos avaliadores e tendo pouco impacto nas avaliações. No caso dos livros didáticos as prescrições deixaram o carácter genérico e negativo, para serem propositivas e específicas, afirmando que os livros deviam promover a valorização dos diferentes segmentos étnico-raciais da sociedade brasileira. Tal tipo de formulação não foi observada nos editais do PNBE.

O edital do PNBE/2010 ganhou uma mudança significativa no texto e na composição dos livros destinados às crianças. Neste edital afirmava-se que a literatura é um patrimônio cultural a que todos os cidadãos devem ter acesso. O

edital trouxe considerações dos direitos estabelecidos na Constituição de 1988 e da LDB que ressaltava o dever do Estado em oferecer uma educação básica de qualidade nas três etapas que a constituem: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2010, p.25).

O PNBE almejou atender a todas as escolas públicas, mas para essa pesquisa não foi possível analisar qual foi a expansão do programa em nível nacional. Mas, apesar de já ter tido alguns avanços, “o acesso ao livro ainda é bastante restrito, em particular quando se considera a desigualdade social e regional marcada na nossa sociedade” (BRASIL/MEC, 2010).

Ainda, de acordo com o edital, a escola é reconhecida como um dos espaços mais importantes e democráticos de acesso aos bens culturais, e é direito de todo cidadão desfrutar desse espaço para obter conhecimentos. O texto do edital dizia que como uma das formas de assegurar esses direitos, o MEC tem constituído acervos literários para as escolas das bibliotecas públicas. “Os acervos por sua vez precisam dar conta da diversidade que caracteriza o público escolar dos diferentes níveis e modalidades a educação” (BRASIL/MEC, 2010).

Por isso, ao promover a aquisição de obras de literatura, é imprescindível que o processo de produção e seleção dessas obras considere o público escolar a que se destina e tenha clareza da concepção de literatura que adota (BRASIL/MEC, 2010, p.25).

No que diz respeito aos Editais do PNBE e a perspectiva editorial, no ano de 2008 as instituições de Educação Infantil foram inclusas no edital para receberem os livros do PNBE. Essa distribuição para Magda Soares (2008) “sinaliza a importância e ao mesmo tempo a necessidade, nem sempre reconhecidas, da presença do livro e da leitura no processo educativo da criança antes do início de sua alfabetização”. A autora diz que essa iniciativa inovadora, nunca vivida antes pelas editoras, possibilitaria a identificação de como as editoras vêm se posicionando na produção de literatura para crianças de 4 a 6 anos (PAIVA E SOARES, 2008 p.22).

Um dado que se destacou entre os níveis propostos pelo edital do PNBE/2008 foram os números elevados de produção editorial para o Ensino Fundamental. De acordo com Magda Soares (2008) foram inscritos para os dois níveis, 1735 livros (1.168), sendo dois terços para as séries iniciais do Ensino Fundamental e um terço para a Educação Infantil (567). A autora explica que a

grande quantidade de livros voltados ao Ensino Fundamental, apontavam a dependência que o mercado editorial mantém em relação às instituições escolares (SOARES, 2008 p.23).

Dentre várias considerações feitas por Soares, uma diz respeito às grandes tiragens adquiridas pelo Programa, e uma das hipóteses foi a de que foram favorecidos, para inscrição pelas editoras, autores de prestígio consolidado e reconhecidos nacionalmente. O quadro abaixo lista autores com maior número de livros inscritos, independente das editoras que os inscreveram.

Autores	Educação Infantil Nº de livros	Ensino Fundamental nº de livros	Total
Ana Maria Machado	14	20	34
Ziraldo	10	24	34
Tatiana Belinky	18	14	32
Mary e Eliardo França	14	16	30
Sylvia Orthof	11	16	27
Elias José	-	13	13
Ruth Rocha	-	12	12
Ruth Rocha	11	-	11
Maria Clara Machado	10	-	10

QUADRO 8 – AUTORES COM MAIOR NÚMERO DE LIVROS INSCRITOS NO PNBE
FONTE: (PAIVA E SOARES, 2008)

O quadro abaixo mostra os três acervos destinados à Educação Infantil no ano de 2008, com destaque ao acervo 1 que compõe o corpus de análise dessa pesquisa. Além disso, foi possível observar os autores com maior número de livros selecionados neste ano e o número de vezes que as editoras apareceram.

No Quadro 9 a seguir foi possível observar a distribuição de Livros para a categoria Educação Infantil por editora, título e autor:

01	A Girafa Editora Ltda	Artur faz arte	Patrick McDonnell	Acervo 1 (compõe amostra)
02	Agir editora	Ida e volta	Juarez Busch Machado	
03	Agir editora	Que bicho mordeu	Leonardo Antunes Cunha	Acervo 1 (compõe amostra)
04	Brinque-Book Editor. de	Bom dia, Marcos	Marie Louse Gay	

05	livros Ltda Brinque-Book Editor. De livros Ltda	Bruxa, Bruxa venha a minha festa	Arden Druce	
06	Brinque-Book Editor. De livros Ltda	Vira-Lata	Stephen Michael King	
07	Comboio de corda Editora Ltda	Shhh	Juan Luis Gonzalez Gedovius	Acervo 1 (compõe amostra)
08	Comboio de corda Editora Ltda	Tarde de inverno	Jorge Elias Luján Aristegui	Acervo 1 (compõe amostra)
09	Cosak & Nayf edições Ltda	A grande Questão	Wolf Erlbruch	Acervo 1 (compõe amostra)
10	Cosak & Nayf edições Ltda	Quem quer esse rinoceronte?	Shel Silverstein	
11	Edições SM Ltda	As formas	German Montalvo	
12	Ediouro Gráfica e Editora Ltda	Idéia maluca	Maria Cecília Mendes Pimentel de Vasconcelos	
13	Ediouro Publicações de lazer e cultura Ltda	Beijo de sol	Celso Sisto Silva	Acervo 1 (compõe amostra)
14	Ediouro Publicações de lazer e cultura Ltda	Ser menina (obs 2)	Ângela Leite de Castilho Souza	
15	Ediouro Publicações de lazer e cultura Ltda	É o bicho	José Augusto Brandão Estellita Lins	Acervo 1 (compõe amostra)
16	Ediouro Publicações de lazer e cultura Ltda	É o bicho futebol clube	José Augusto Brandão Estellita Lins	
17	Editora Ática S/A	As aventuras de bambolina	Michele Lacocca	
18	Editora Ática S/A	O rei bigodeira e sua banheira	Audrey Wood	Acervo 1 (compõe amostra)
19	Editora Best Seller Ltda	Vira Bicho!	Luciano Trigo Teixeira	Acervo 1 (compõe amostra)
20	Editora Biruta Ltda	Uma história atrapalhada	Gianni Rodari	
21	Editora Compor Ltda	O presente que veio do céu	Regina Coeli Rennó	
22	Editora Dimensão Ltda	Bichos da Noite	Carla Caruso	
23	Editora Dimensão Ltda	Cadê o rato?	Mary Jane Ferreira França	
24	Editora do Brasil Ltda	O menino e a bola	Simone Strelciunas Goh	
25	Editira Dubolsinho Ltda	Gato no mato	Sebastião Geraldo	

26	Editora FTD Ltda	Quer brincar de pique-esconde	Nunes Isabella Pessoa de Melo Carpaneda e Angiolina Domanico Bragança	
27	Editora Gaia Ltda	Banho!	Mariana Medeiros Massarani	Acervo 1 (compõe amostra)
28	Editora Gaia Ltda	Feito bicho!	Gabriela Brioschi	Acervo 1 (compõe amostra)
29	Editora Globo Ltda	O batalhão das letras	Mario de Miranda Quintana	Acervo 1 (compõe amostra)
30	Editora Hedra Ltda	Como gente grande	Anouk Ricard	
31	Editora JPA Ltda	Passarinhando	Nathalia Chehab de Sá Cavalcante	Acervo 1 (compõe amostra)
32	Editora JPA Ltda	O segredo de Magritte	Luiz Carlos Coutinho	
33	Editora Moderna Ltda	Enrosca ou desenrosca	Maria José Martins de Nóbrega e Rosane Límole Paim Pamplona	
34	Editora Moderna Ltda	Travadinhas	Eva Furnari	Acervo 1 (compõe amostra)
35	Editora Nova Fronteira	Que bicho será que a cobra comeu?	Ângelo Barbosa Monteiro Machado	Acervo 1 (compõe amostra)
36	Editora Nova Fronteira	Que bicho será que botou o ovo?	Ângelo Barbosa Monteiro Machado	
37	Editora Projeto Ltda	Saco de brinquedos	Carlos Marino Silva Urbim	
38	Editora Record Ltda	O Rinoceronte ri	Miguel Sanches Neto	
39	Editora Record Ltda	Os corvos de Pearblossom	Aldous Huxley	
40	Editora Rocco Ltda	O bicho floraral	Angela Maria Cardoso Lago	
41	Editora Rocco Ltda	Quando isto vira aquilo	José Augusto Brandão Estellita Lins	
42	Editora Rocco Ltda	Rodolfo, o carneiro	Rob Scotton	
43	Editora Rocco Ltda	Segredo	Ivan Baptista de Araújo	
44	Gaudi Editorial	História em 3 atos	Bartolomeu Campos de Queiróz	
45	Global editora e Distribuidora Ltda	Não vou dormir	Christiane de Araújo Gribel e Orlando Ribeiro Pedroso	

			Junior	
46	Idéia Escrita Editora	Quem adivinha?	Helena M. Uehara	
47	Jorge Zahar Editor Ltda	Tatus tranquilos	Florence Breton	
48	Livraria e Papelaria Saraiva S/A	Asa de Papel	Marcelo Moreira Xavier	
49	Livraria e Papelaria Saraiva S/A	O jogo do vira-vira	Ana Maria Martins Machado	Acervo 1 (compõe amostra)
50	Livraria e Papelaria Saraiva S/A	Um outro Pôr-de-sol	Maria Cristina Pereira Neves	
51	Livraria e Papelaria Saraiva S/A	Um redondo pode ser quadrado?	Renato Vinicius Canini	Acervo 1 (compõe amostra)
52	Melhoramentos de São Paulo Livrarias Ltda	Bela borboleta	Zirardo Alves Pinto	Acervo 1 (compõe amostra)
53	Meneghittis Gráfica e Editora Ltda	Era uma vez um ovo	Marco Antonio Alves de Carvalho	
54	RHJ Livros Ltda	O piolho	Bartolomeu Campos de Queiróz	Acervo 1 (compõe amostra)
55	Richmond Educação Ltda	Dia de Chuva	Ana Maria Martins Machado	
56	Saraiva S/A Livreiros Editores	Eu e minha Luneta	Cláudio Francisco Martins Teixeira	
57	Saraiva S/A Livreiros Editores	Ritinha Bonitinha	Eva Furnari	
58	Saraiva S/A Livreiros Editores	Um avião e uma viola	Ana Maria Martins Machado	
59	Uno Educação Ltda	De letra em letra	Bartolomeu Campos de Queiróis	
60	Uno Educação Ltda	Não confunda	Eva Furnari	

QUADRO 9 – LIVROS PNBE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
FONTE: SÍNTESE DA AUTORA

As editoras Ediouro, Saraiva e Rocco apareceram com maior número de publicações, quatro cada uma. As duas primeiras, no entanto, figuraram também, mas também apareceram com outro nome que podiam ser referentes a uma única editora. Apareceram com os nomes Ediouro Gráfica e Editora Ltda e Ediouro Publicações de Lazer e Cultura Ltda e Livraria e Papelaria Saraiva S/A e Saraiva S/A Livreiros Editores.

Agir Editora Ltda – 2
Brinque-Book Editor. de livros - 3
Comboio de cordas Editora Ltda - 2
Cosak & Nayf Ltda - 2
Ediouro Publicações de Lazer e Cultura Ltda - 4
Editora Ática S/A - 2
Editora Dimensão Ltda - 2
Editora Gaia Ltda - 2
Editora JPA Ltda - 2
Editora Moderna Ltda - 2
Editora Nova Fronteira - 2
Editora Record Ltda - 2
Editora Rocco- Ltda - 4
Livraria e Papelaria Saraiva S/A - 4
Saraiva S/A Livreiros e Editores - 3
Uno Educação Ltda – 2

QUADRO 10 – EDITORAS COM MAIOR NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
FONTE: (PAIVA E SOARES, 2008)

O texto dos editais pedia que fossem observadas as informações transmitidas através do livro. Apesar de ainda encontrarmos nos livros situações de preconceito ou silenciamento com relação à diversidade, e de perceber que pelas escolas ainda veiculavam livros em que o negro, o indígena, o deficiente e a mulher são sub-representados no ano de 2008 entre 567 obras inscritas para a Educação Infantil, 49 (8,6%) foram excluídas por terem a presença de preconceitos, ou características doutrinárias ou panfletárias. Magda Soares diz que esses números são muito significativos, pois revelam a persistência de uma concepção inteiramente inadequada de literatura infantil (PAIVA e SOARES, 2008, p.27).

As solicitações feitas pelo MEC pediam que todas as obras destinadas a qualquer etapa de ensino abordassem temas referentes à diversidade em sentido amplo. Que tratassem da valorização da identidade nacional em suas diversas vertentes, da inclusão de jovens, adultos e crianças com necessidades especiais ao sistema de ensino de acordo com a Legislação em vigência.

A diversidade de ambientes sociais presentes nos livros de literatura busca, a um tempo, considerar como público leitor poderá ver sua realidade retratada, elaborada e recriada de forma literária nos livros, bem como permitir o conhecimento desta variedade cultural social por parte do público mais amplo, contribuindo desta forma para uma visão mais complexa e diferenciada da sociedade brasileira (BRASIL/MEC, 2010).

Quando falamos a respeito de diversidade nos referimos também à representação etno-racial que compõe o nosso país, e essa representação deve fazer parte dos livros de literatura que chegam às crianças por meio de um programa de políticas públicas voltada ao fomento da leitura. Vimos uma preocupação grande por parte dos editais com a distribuição dos livros, mas no decorrer dos anos com a continuidade do PNBE, pesquisas ainda identificaram situações de não representação ou representação negativa dos negros e indígenas tanto em livros quanto na escola. Com o intuito de que a cultura negra e indígena fosse transmitida aos alunos na escola de forma positiva foi modificado o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que se referia à obrigatoriedade a todas as instituições do ensino da História e Cultura da África e dos Afrobrasileiros nos currículos escolares. Esta alteração foi reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das Relações Étnico-raciais e de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 3/2004).

No ano de 2010 uma polêmica sobre o racismo em livros distribuídos pelo PNBE ganhou a grande mídia. No ano de 2003 o PNBE distribuiu 25 obras de Monteiro Lobato. Um pai de aluno do Distrito Federal (também Técnico em Gestão Educacional da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal e, à época, mestrando em Educação na Universidade de Brasília) apresentou denúncia de racismo contra o uso da obra “Caçadas de Pedrinho” de autoria de Monteiro Lobato:

O Sr. [...] apresenta no processo análise da situação do livro Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato, destacando que a edição referida (3ª edição, 1ª reimpressão, ano de 2009), contém 71 (setenta e uma) páginas com ilustrações de Pedro Borges e, inclusive, informação em sua capa de que a mesma já se mostra adaptada à nova ortografia da Língua Portuguesa (Decreto nº 6.583/2008). A crítica realizada pelo requerente foca de maneira mais específica a personagem feminina e negra Tia Anastácia e as referências aos personagens animais tais como urubu, macaco e feras africanas. Estes fazem menção revestida de estereotipia ao negro e ao universo africano, que se repete em vários trechos do livro analisado. A crítica feita pelo denunciante baseia-se na legislação antirracista brasileira, a partir da promulgação da Constituição de 1988, na legislação educacional em vigor e em estudos teóricos que discutem a necessidade e a importância do trabalho com uma literatura antirracista na escola superando a adoção

de obras que fazem referência ao negro com estereótipos fortemente carregados de elementos racistas (BRASIL/CNE, 2010).

O parecer do CNE propunha uma série de 5 ações, dentre as quais destacamos duas:

b) cabe à Coordenação-Geral de Material Didático do MEC cumprir com os critérios por ela mesma estabelecidos na avaliação dos livros indicados para o PNBE, de que os mesmos primem pela **ausência de preconceitos, estereótipos**, não selecionando obras clássicas ou contemporâneas com tal teor;

c) caso algumas das obras selecionadas pelos especialistas, e que componham o acervo do PNBE, ainda apresentem preconceitos e estereótipos, tais como aqueles que foram denunciados pelo Sr. [...] e pela Ouvidoria da SEPPIR, a Coordenação-Geral de Material Didático e a Secretaria de Educação Básica do MEC deverão exigir da editora responsável pela publicação a inserção no texto de apresentação de uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. Esta providência deverá ser solicitada em relação ao livro *Caçadas de Pedrinho* e deverá ser extensiva a todas as obras literárias que se encontrem em situação semelhante. Tal procedimento está de acordo com o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL/CNE, 2010).

O parecer ganhou a grande mídia, inicialmente lido como censura à obra de Monteiro Lobato e posteriormente com considerações que mesmo a nota explicativa solicitada seria uma forma de restrição às virtudes literárias da obra do Cânone.

As obras de Monteiro Lobato foram criticadas devido à estereotipia do personagem negro caracterizado em sua obra, mas não nos deteremos sobre análise específica de tais obras. Consideramos pertinente, por exemplo, a análise realizada na dissertação de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003). Abaixo temos parte do Texto de Eliane Cavalleiro sobre a veiculação de obras racistas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola no ano de 2010, motivado pela polêmica sobre a obra de Lobato, mas referindo-se ao atendimento da LDB pelo PNBE:

Sejamos de fato coerentes e anti-racistas, reconheçamos a não-observação aos critérios do estabelecidos no Edital do PNBE/2010, insistamos na pergunta e exijamos do MEC uma pronta resposta: o que de fato ele tem realizado, quanto tem investido e qual a consistência e a efetividade de suas realizações, sobretudo em comparação com o que tem investido nas demais questões ligadas à diversidade e aos grupos historicamente discriminados? Dos livros selecionados pelo PNBE 2010, quantos favorecem a educação das relações de gênero? Quantos promovem o conhecimento positivo sobre a história e cultura dos povos indígenas? Se o

MEC tivesse respeito por nós, seríamos informados sobre o cumprimento das metas para a implementação do artigo 26ª da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9394/96), que se refere à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, indo ao encontro de tratados internacionais como a Convenção Contra a Discriminação na Educação (1960) e o Plano de Ação decorrente da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata (2001), ambos sob os auspícios da Unesco. Em 17 de abril de 2008, em entrevista à Agência Brasil, após receber críticas sobre o retrocesso nas políticas para o combate ao racismo, o diretor do Departamento de Educação para Diversidade e Cidadania do MEC, Armênio Schmidt, confirmou a suspensão da distribuição de material didático e de ações de formação de professores na área étnico-racial em 2007 (CAVALLEIRO, 2010).

A análise dos editais foi realizada com o intuito de observar se as Leis estavam sendo obedecidas, mas pôde-se perceber que apesar de os textos apresentarem algumas mudanças, ainda deixaram a desejar quando se tratava do respeito com a diversidade etnicorracial e com a valorização de negros(as) e de indígenas.

O Edital (2008) ainda pedia que as obras contivessem títulos com temáticas diversas, capazes de aproximar as crianças de diferentes realidades e de ampliar suas experiências de leitura, mas não tratava da diversidade como critério de seleção capaz de abordar as diferenças etnicorraciais, de gênero, de idade ou relativa a deficientes. Venâncio (2009, p.101) analisou uma amostra de 20 obras (um acervo) do PNBE 2008 para Ensino Fundamental e focou a diversidade de gênero, raça, idade e deficiência e observou que havia discrepâncias entre o que estava posto em edital e o que podia ser verificado na efetivação do PNBE, e que apesar de o edital defender a necessidade de adotar obras que privilegiassem a diversidade “de diferentes contextos sociais, culturais e históricos” não se contemplava, em contrapartida, a ampla diversidade social brasileira. A autora observa ainda que havia acervos em que a diferença e a diversidade praticamente não eram contemplados ou tematizados.

Pensando que o Programa Nacional Biblioteca da Escola é uma política pública do governo que busca ampliar as bibliotecas escolares e dar acesso a alunos e professores a uma cultura letrada, que se percebe a necessidade

de se proceder à análise acerca do teor/ qualidade dos livros comprados, com promoção de estudo não só da mensagem posta pelo texto escrito, mas também e necessariamente, das ilustrações, com o objeto livro informando e formando conceitos atitudes e valores, fato que demanda pesquisa para não se perpetuarem desigualdades por meio da legitimação

de discursos ideológicos que contribuem para manutenção de relações de dominação no contexto social (VENÂNCIO, 2009, p. 98).

As políticas públicas de incentivo a leitura são de extrema importância, pois o que se observou nas escolas foram alunos que geralmente não conseguiam interpretar aquilo que liam. Devido à falta de hábito com a leitura, Venâncio (2009) ressalta que o problema com a leitura é um problema histórico e que a capacidade média de leitura de cada habitante é de no máximo um livro por ano, resultado esse que coloca o Brasil numa posição inferior aos outros no mundo ocidental.

A análise dos editais do PNBE e do edital específico de 2008 apontou para melhora gradativa nas formulações e detalhamento, mas que ainda podiam não ser efetivas para o objetivo de valorização dos grupos racializados no Brasil, em especial a valorização de negros(as) e indígenas. Como estratégias ideológicas observou-se no texto dos editais o *silêncio* sobre as particularidades culturais da população negra brasileira e formulações que podiam operar para **dissimular** as desigualdades no tratamento dos grupos etnicorraciais, bem a moda do “racismo à brasileira”. Ou seja, num contexto em que as formas generalizantes e indiretas foram constituintes do discurso racista, não ser explícito não foi suficiente. Ainda corríamos o risco de que o implícito operasse socialmente para manter as coisas do jeito que eram.

Visando o Programa como colaborador das práticas de leitura no Brasil e da preparação de um edital a nível Nacional para a seleção de obras de literatura infantil, é que retomamos a ideia da política como uma ação pública que busca uma solução para problemas sociais que aparecem. Voltamo-nos aos estudos de Müller e Surel (2002) que tratam as políticas públicas como um constructo social e um constructo de pesquisa que visam identificar e interpretar o problema, enfim, o desafio da pesquisa era construir um quadro de análise sistêmica da ação pública que pudesse ultrapassar os limites da abordagem sequencial da qual falamos no início do capítulo.

Quando tratamos de políticas públicas pensamos que elas deviam atingir todos os grupos sociais que se encontravam em déficit na área em questão. No entanto, ao manusear os livros que foram destinados à Educação Infantil no ano de 2008, e colocando em pauta as observações da leitura geral do acervo, as impressões foram de que é muito pequena a participação de negros e indígenas nos acervo analisados, e que os livros não tratavam da diversidade em sua especificidade. É

certo que se esses livros estavam chegando às escolas, estavam também chegando às mãos dessas crianças, mas pergunto sobre as possíveis formas que essas crianças podiam identificar imagens próximas às suas nos livros.

Quando o governo colocava em pauta políticas públicas para a resolução de determinados problemas, observamos que tais políticas deviam também valorizar os sujeitos, não os colocando como alguém eternamente dependente de uma política pública, mas a partir da política proporcionar oportunidades e reflexão da situação em que se encontravam. Höfling (2001) afirma que o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, que os arranjos feitos nas esferas de poder perpassam as Instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Um dos elementos importantes deste processo hoje insistentemente incorporado na análise das políticas públicas diz respeito aos fatores culturais, àqueles que historicamente vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade. Com frequência, localiza-se aí procedente explicação quanto ao sucesso ou fracasso de uma política ou programas elaborados; e também quanto às diferentes soluções e padrão adotados para ações públicas de intervenção (HÖFLING, 2001, p.8).

Höfling (2001) destaca que para se pensar no sucesso das políticas educacionais, é necessário ampliar a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, e caso não houvesse a participação desses sujeitos seriam alcançados índices positivos quanto à avaliação dos resultados dos programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da Educação.

Penso que uma administração pública informada por uma concepção crítica de Estado que considere sua função atender a sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (HÖFLING, 2001).

Höfling (2001) estruturou seu pensamento a respeito de Estado, de Governo e de políticas públicas numa perspectiva de avaliação dessas políticas, com o intuito de observar se as ações do Estado realmente atendiam aos necessitados, e não privilegiando a grupos hegemônicos e estabelecendo os Programas como ações universalizantes. Ou seja, no caso da política de incentivo à leitura, que esses livros

fossem distribuídos para todas as escolas brasileiras, inclusive as de zona rural, que todas as etapas de ensino fossem atendidas de forma adequada e de acordo com as necessidades apresentadas pela faixa etária dos grupos, que ocorresse uma efetiva sobre a inclusão da diversidade, que fossem valorizados todos os grupos etnicorraciais que compunham a sociedade brasileira, e por fim que as crianças tivessem acesso total aos livros.

PARTE III: ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE FORMAL E REINTERPRETAÇÃO DA IDEOLOGIA

5.1 Procedimentos da análise formal

Esta parte tem o intuito de possibilitar a compreensão sobre os procedimentos dedicados à análise formal, com o objetivo de, na pesquisa social, explicitar para os leitores ao máximo os procedimentos empregados com vistas ao “empoderamento” desses (conforme SILVA, 2005). Thompson (2002, p.34) descreve a análise formal como uma possibilidade de estudar as formas simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada. Além de ser tratada como uma fase essencial devido à contextualização das formas simbólicas, que são capazes de afirmar ou representar situações. O tipo de análise proposto tem como intuito auxiliar e desvendar sentidos que podem estar a serviço de criar e manter dominações. Silva (2005), como o caso desta pesquisa, busca uma interpretação da ideologia nas relações estabelecidas entre os personagens da literatura infantil. Para explicitar o tipo de análise aqui realizada, segue a descrição ou o procedimento adotado para realização da pesquisa. A análise formal proposta por Thompson pode utilizar-se de distintas formas de análise das formas simbólicas. Faremos uso da análise proposta por Silva (2005) a **análise de conteúdo**, pautado em Bardin (1979). De acordo com Silva (2005) a análise de conteúdo é um conjunto de procedimentos que deve ser posto a serviço de objetos e teorias, que nesse caso pode ser vinculado ao referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade, ou seja, a interpretação e re-interpretação.

Em Silva (2005) é possível observar que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de procedimentos que auxiliam a descrever, de forma sistemática e “objetivável”, aspectos selecionados das formas simbólicas. Para esta pesquisa, o uso de técnicas de análise de conteúdo constitui instrumento descritivo para auxiliar na interpretação e compreensão de textos e ilustrações dos livros de literatura. De acordo com objetivos propostos para esta pesquisa, busca-se analisar as formas de discurso racistas presentes em livros de literatura infantil, que, via de regra, ocorrem

de formas indiretas e estão implícitas nos discursos, presentes nos textos e nas ilustrações ou ausentes que indicam características do silêncio sobre certos grupos raciais.

O intuito da utilização da análise de conteúdo nesta pesquisa visou categorizar parte do discurso (texto e ilustração) dos livros de literatura infantil que fazem parte do acervo do PNBE de 2008. Nossa maior tarefa esteve na busca de desvendar significados pouco claros ou até silenciados na forma de apresentação dos personagens.

Esta pesquisa dirige-se a livros de literatura infantil que compõem os acervos destinados às escolas públicas que atendem a Educação Infantil, distribuídos no ano de 2008, ano em que pela primeira vez o Programa Nacional Biblioteca da Escola dirigiu-se a esta etapa do ensino. Utilizamos, portanto, a análise de conteúdo como suporte para a investigação do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (modificada pelas Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), da Resolução 01/04 CNE e do Parecer CNE/CP Nº 3/2004.

Thompson (2002, p.211) diz que surgem no meio midiático diferentes instituições ligadas à produção, transmissão e acumulação das formas simbólicas, e o que se faz necessário no campo dos textos escritos, é a emergência e perpetuação de um padrão de alta literatura que está ligada ao desenvolvimento de um sistema educacional no qual as práticas de crítica literária são institucionalizadas. No entanto, a função dessas práticas literárias seria a de funcionar como um filtro seletivo para a seleção de certas obras do extenso campo dos textos escritos para a constituição dessas obras como literatura.

Como vemos, as formas simbólicas estão inseridas em contextos sociais estruturados, e para entender a constituição significativa das formas simbólicas, é necessário examinar os aspectos intencionais com que são vinculadas.

A análise das formas simbólicas pode ser realizada em imagens, em falas e nas relações que se estabelecem entre os personagens da história. A análise formal se preocupa com a organização interna das formas simbólicas, com suas características estruturais, padrões e relações que servem para a construção do campo-objeto. Thompson (2002) propõe uma análise das formas simbólicas para

compreensão do conteúdo ideológico que adentram as páginas do livro ou de outros meios midiáticos.

O período fixado para a análise de dados foi o ano de 2008. Como já foi dito em capítulos anteriores, o PNBE existe desde 1997, e pesquisas anteriores a esta identificaram a constante presença do racismo, do preconceito e da forma estereotipada com que os negros são descritos em obras de literatura infantil distribuídas pelo programa.

A partir das proposições de Bardin sobre análise de conteúdo, foram definidos como unidades de análise, personagens no texto, na capa e nas ilustrações. Como unidade de conteúdo, foram definidas as informações catalográficas, os atributos dos personagens, as conotações e denotações relacionadas aos personagens.

Após serem definidas as unidades de contexto, de análise e de conteúdo, seguiu-se à categorização do discurso. Foram utilizados os mesmos manuais de Silva (2005). As categorias utilizadas foram caracterizadas como manuais e resumos — Manual de Ficha Catalográfica; Manual dos Dados Catalográficos dos Livros de Literatura Infantil; Manual de Personagens no Texto; Manual de Personagens da capa e Personagens nas Ilustrações. Os dados catalográficos dos livros de literatura infanto-juvenis continham, basicamente, categorias sobre edição e informações sobre os diversos profissionais relacionados à produção dos livros (autores, editores, diagramadores, etc.). Os dados relativos aos livros eram compostos por diversas variáveis, que podem ser visualizadas no quadro 11.

- 1 - NÚMERO DO LIVRO
- 2 - NÚMERO DO AUTOR
- 3- SEXO DO AUTOR
- 4 – COR/ETNIA DO AUTOR
- 5 – COR/ETNIA DO 2º AUTOR
- 6 – COR/ETNIA DO 3º AUTOR
- 7 - DATA DE NASCIMENTO DO AUTOR
- 8- DATA DE NASCIMENTO DO 2º AUTOR
- 9 - DATA DE NASCIMENTO DO 3º AUTOR
- 10 - CURRÍCULOS LITERÁRIOS DO AUTOR
- 11 - NÚMERO DO ILUSTRADOR
- 12 - SEXO DO ILUSTRADOR.
- 13- COR/ETNIA DO ILUSTRADOR
- 14 - IDENTIFICAÇÃO DO CAPISTA
- 15 - NÚMERO DO CAPISTA
- 16 - SEXO DO CAPISTA
- 17 – COR/ETNIA DO CAPISTA
- 18 - NÚMERO DO EDITOR
- 19 - SEXO DO EDITOR
- 20 – COR/ETNIA DO EDITOR
- 21- NÚMERO DA EDITORA
- 22 - LOCAL DE PUBLICAÇÃO
- 23 - DATA DE 1ª EDIÇÃO
- 24- DATA DA EDIÇÃO ANALISADA
- 25 – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

QUADRO 11 – MANUAL DOS DADOS CATALOGRÁFICOS

A definição dos personagens de acordo com Silva (2005) são determinadas pelo uso de regras complexas. Os manuais foram elaborados de forma a captar detalhes a fim de definir os personagens. Ainda, de acordo com o autor (2005) os personagens são definidos como ficcional de pessoa, podendo assumir naturezas distintas (humana, antropomorfizada ou fantástica); existir no contexto ficcional ou fora dele, realizar ações ou somente ser mencionados. Os personagens foram enumerados de acordo com o número de vezes que apareciam, quando apareciam no coletivo e possuíam características distintas uns dos outros eram contabilizados individualmente. Não foram considerados personagens não mencionados no texto ou quando faziam parte da imagem e não tinha ação nenhuma como exemplo: o ursinho encostado na parede do quarto. Personagens quando antropomorfizados também eram contabilizados. Os personagens foram descritos usando uma série de atributos, que estão listados no quadro 12.

- 1 – Natureza;
- 2 – individualidade;
- 3 – sexo;
- 4 – cor-etnia;
- 5 – denominação racial;
- 6 – idade ou etapa da vida;
- 7 – nome;
- 8 – nacionalidade;
- 9 – estado e/ ou região de origem;
- 10 – contexto geográfico;
- 11 – vida e morte;
- 12 – deficiências;
- 13 – importância do personagem;
- 14 – língua e linguagem;
- 15 – religião;
- 16 – valor do personagem;
- 17 – profissão;
- 18 – atividade escolar;
- 19 – origem familiar;
- 20 – relação conjugal;
- 21 – relação de parentesco entre personagens: pais biológicos;
- 22 – relação de parentesco entre personagens: pais adotivos;
- 23 – relação de parentesco entre personagens: filhos biológicos;
- 24 – relação de parentesco entre personagens: filhos adotivos;
- 25 – relação de parentesco entre personagens: irmãos;
- 26 – relação de parentesco entre personagens: posição na família: irmãos;
- 27 – relação de parentesco entre personagens: família ampla hierarquicamente superior;
- 28 – relação de parentesco entre personagens: família ampla hierarquicamente inferior;
- 29 – relação de parentesco entre personagens: família ampla sem hierarquia;
- 30 – relação de parentesco entre personagens: família geral;
- 31 – informações complementares;

QUADRO 12 – CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE PERSONAGENS

Para os personagens da capa e da ilustração foi utilizado um manual com número de atributos reduzidos, foram identificados: natureza, individualidade, sexo, cor-etnia e idade. Cada uma das variáveis lançadas no SPSS⁹ receberam uma frequência de relativo as vezes que apareciam. Logo após cada uma das variáveis foram cruzadas com a variável (cor-etnia). O resultado das frequências, bem como os resultados de cruzamentos geraram várias tabelas. Alguns dos resultados foram extraídos das tabelas originais para comparação dos dados numa mistura entre as variáveis.

A análise de conteúdo exige uma atenção sobre como são escritos os textos e como são vinculadas as imagens conforme personagem no texto e na ilustração. Inicialmente realizamos uma análise catalográfica dos livros, identificando todos os

⁹ SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) é um software aplicativo (programa de computador) permite realizar cálculos estatísticos complexos, visualizar resultados, de forma rápida permitindo assim aos seus usuários uma apresentação e uma interpretação sucinta dos resultados obtidos (NASCIMENTO, 2009).

itens que compõe a catalogação dos livros, bem como a identificação dos personagens. Após essa etapa realizamos uma análise identificando sexo do autor, do ilustrador, do capista e do editor, cor/etnia, data de nascimento, currículo literário, editora, local de publicação, data da primeira edição, data da edição analisada. Para a identificação de cor/etnia e currículo literário foi realizada uma busca pela internet. Foram levantados também personagens que compõe a capa, personagem na ilustração e no texto. Os dados ficaram arquivados em planilhas do Excel e receberam códigos definidos nos manuais de análise, depois que os dados foram coletados, foram transportados a um Programa denominado de SPSS, versão 13.0. Para cada uma das variáveis foi gerada uma tabela de frequência simples, que no caso desta pesquisa foram todas cruzadas com a variável cor/etnia. A análise de conteúdo se dá então, com os resultados obtidos por meio do cruzamento das variáveis e por meio da frequência do aparecimento dos personagens.

Definidos os critérios de análise, iniciou-se a busca pelo acervo 1 distribuído pelo PNBE para Centros Municipais de Educação Infantil de Curitiba, em 2008. Os livros utilizados foram destinados aos CMEIs e Escolas públicas que atendiam a Educação Infantil. Foi realizada inicialmente uma busca pelas escolas localizadas no bairro do Uberaba em Curitiba. O contato foi feito com pelo menos quatro escolas que diziam desconhecer o acervo de 2008. Então, ao solicitar na Secretaria Municipal de Educação uma permissão para entrar nas escolas ou Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), foi entregue um projeto para avaliação da equipe, e durante esse processo a própria Secretaria Municipal de Educação entrou em contato com algumas escolas para verificar se tinham conhecimento do material, disseram que o material era desconhecido. Por fim, nós mesmos indicamos um CMEI, com o qual tivemos contato durante a graduação e tinha como diretora uma colega de turma. Após obter a permissão para entrar na escola, fomos até lá para ver os livros. Precisamos ir de sala em sala e procurar nos cantinhos da leitura de cada sala. Encontramos apenas onze dos vinte livros do acervo número um. A distribuição foi feita em três acervos e enviadas para as escolas de acordo com número de alunos que a escola possuía. Nesse CMEI todas as salas possuíam seus cantos de leitura, e segundo informações todas as sextas feiras os alunos emprestavam os livros para levar para casa, razão pela qual muitos livros voltavam em péssimas condições de uso. O uso dos livros de forma intensa é sinal de

trabalho efetivo com a literatura, portanto, julgamos salutar que no trabalho desenvolvido pelo CMEI, pois a maior preocupação estava em alunos e familiares terem acesso ao livro como bem cultural.

A busca pelos livros que faltavam foi um tanto demorada e cansativa. Percorremos as casas de leitura de algumas das ruas das cidadanias, um dos livros foi encontrado na casa da leitura Paulo Leminski na Cidade Industrial de Curitiba. Pedimos pelos livros em algumas das livrarias mais renomadas de Curitiba, alguns livros precisavam ser encomendados e o foram mas, mesmo assim, não obtivemos acesso a todos. Fizemos uma nova busca na Biblioteca Pública do Paraná, mas nenhum livro foi encontrado. Diante da dificuldade de se encontrar os livros em Curitiba, tínhamos a opção de ir até Belo Horizonte/ Minas Gerais para ver os livros, pois como a Universidade Federal de Minas Gerais participou da avaliação das obras com o CEALE, e tinham todas as obras nesse centro de pesquisa da Universidade. Já com a viagem planejada resolvemos ir até o centro de capacitação da Prefeitura de Curitiba onde está instalada a biblioteca. Lá foi realizada uma busca no sistema, para ver se algum dos faróis¹⁰ de Curitiba tinha em seu acervo algum dos livros. Todos os livros foram levantados no acervo do Farol Antônio Callado localizado no bairro Bacacheri, mas só foram encontrados quatro dos livros faltantes. Finalmente obtivemos o último livro do acervo 1 numa escola de ensino fundamental localizada na Cidade Industrial de Curitiba (CIC). Apesar da dificuldade de obter os livros, foram encontrados os 20 livros pertencentes ao acervo número um do PNBE 2008.

5.2 Análise de dados catalográficos e caracterização dos livros

Nesta parte apresentamos os dados da análise de conteúdo empreendida. Foram analisados 20 livros de literatura infanto-juvenil¹¹, como são classificados pelo

¹⁰ Farol do saber é um sistema de bibliotecas do Município, suas construções estão em formato de farol e estão anexo as escolas públicas municipais.

¹¹ O termo Literatura Infanto-juvenil está sendo utilizado nesta parte pois é a maneira como o PNBE denomina os livros distribuídos ao Ensino Fundamental e a Educação Infantil.

PNBE. Os livros constituem o acervo número 1, destinado às escolas públicas com atendimento a crianças de 4 a 6 anos.

O capítulo discute inicialmente os resultados relativos aos dados catalográficos dos livros de literatura. Logo após descreve alguns atributos predominantes dos personagens que compõem as ilustrações e dos personagens das capas.

Das obras que compõem esse acervo em especial consta 9 livros em prosa, 8 livros em verso, 3 livros de imagem, sendo que no quadro a seguir identificamos uma porcentagem muito grande de livros na categoria prosa.

As técnicas de análise de conteúdo a princípio não adequadas para análise de poesias, em função desse gênero lançar mão de forma primordial de metáforas e outros tropos, difíceis de objetivar nos critérios de descrição da análise de conteúdo. No entanto, os livros em prosa do acervo analisado foram igualmente tratados na análise de conteúdo. As obras que são constituídas exclusivamente de imagens foram tratadas somente em relação a personagens nas ilustrações, por óbvio.

AGRUPAMENTOS	LIVROS	%
PROSA	364	65%
VERSO	144	25%
IMAGEM	59	10%
TOTAL GERAL	567	100%

QUADRO 13 – LIVROS INSCRITOS NO PNBE/2008, EDUCAÇÃO INFANTIL POR AGRUPAMENTO E PERCENTAGENS

FONTE: PAIVA, 2008

Foram analisados vinte livros. Tais livros tiveram maior parte de suas publicações no eixo São Paulo (60%) – Rio de Janeiro (30%). De forma análoga a outras pesquisas (BAZILLI, 1998), as publicações concentram-se no referido eixo.

De acordo com levantamento feito a respeito dos autores, visualizamos que grande parte têm suas produções voltadas para o público infantil (60%) (Quadro 12).

Características Predominantes			Nº	%
Local de Publicação	Rio de Janeiro		6	30%
	São Paulo		12	60%
	Minas Gerais		1	5%
	Indeterminado		1	5%
AUTOR	Currículo	Exclusivamente literatura Infanto-juvenil	12	60%
	Sexo	Masculino	13	65%
		Feminino	7	35%
	Cor/etnia	Branco	18	90%
		Indeterminado	2	10%

QUADRO 14 – CARACTERÍSTICAS PREDOMINANTES DOS DADOS CATALOGRÁFICOS.
FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

A distribuição por sexo revelou que 13 (65%) autores são homens e apenas 7 (35%) mulheres. Piza (1998) aponta que as mulheres passaram, a partir dos anos 1970, a participar cada vez mais na escrita de livros voltados para a infância, chegando a ser hegemônicas nesse tipo de publicação. O acervo em análise revela dados contraditórios a isso, com a presença em maior proporção de autores homens.

Observou-se que 90% dos autores são brancos e 10% não identificados, portanto, não foi encontrado nenhum autor negro. A discussão sobre a identidade étnico-racial (e de gênero) de autores e a relação disso com seus escritos é também realizada por Piza (1998), que observou que o fato de serem mulheres e brancas relacionava-se com características das narrativas e das personagens criadas pelas autoras. Ou seja, a ausência de autoras(es) negras(os) pode ser tomada como indício de que as obras do acervo 1 do PNBE 2008 para Educação Infantil provavelmente não tematizam tal identidade nem valorizam nas narrativas a negros(as) ou indígenas. No caso das crianças de pré-escola a quem os livros são dirigidos, o trabalho com a valorização da identidade a partir dos grupos de pertença dos alunos é definido como primordial pelas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil. A quase totalidade de autores(as) brancos(as) indica maior possibilidade de expressão nos livros do ponto de vista branco e inclusive de textos que tratam o branco como norma de humanidade.

Nem todos os profissionais foram identificados nas páginas dos livros. Para identificar alguns dos profissionais foi realizada uma busca na internet. Buscamos pelas informações dos autores para que pudéssemos obter o maior número de informações possíveis para a complementação dos dados.

Com o intuito de uma aproximação panorâmica sobre o acervo analisado, transcrevemos a seguir, de forma esquemática, algumas informações sobre cada um dos livros:

Número do Livro: 01

Título: A bela borboleta

Autor e Ilustrador: Ziraldo (Homem, adulto, branco, nasceu no ano de 1932 em Caratinga Minas Gerais, é desenhista, cartunista, caricaturista, ilustrador, jornalista e escritor).

Co-autoria: Zélio (Pintor e irmão de Ziraldo, homem, adulto, branco)

Pseudônimo: Ziraldo

Editora: Melhoramentos

Ilustrador e capista: Ziraldo

Co-editora do governo, Coleção, Local de publicação, Editor, Editor de texto, Preparador de texto, Editor de arte, pesquisa iconográfica, diagramador, data e prêmios: não constam informações

Número de páginas: 32

Páginas ilustradas: 30

Resumo obra: Nessa história aparecem vários personagens da história tradicional para o resgate de uma borboleta que eles pensam estar presa em um livro. Todos se reúnem para salvá-la, mas ela diz que não está presa e que todas as vezes que alguém abre o livro e folheia suas páginas ela esta voando..

Personagens:

Gato de botas (pelo marrom)

Branca de neve (mulher branca, cabelos pretos)

Sete anões (homens brancos)

Alice (do país encantado) (menina loira, olhos escuros)

Bela adormecida (mulher, branca, cabelos pretos)

Peter pan (menino, branco, cabelos verdes)

Coelho do relógio (coelho de cor azul)

Príncipe encantado (homem, branco, cabelos castanhos)

Patinho feio (pato de cor preta)

Borboleta (colorida)

Número do Livro: 02

Título: A grande questão

Título original: La grande question

Autor e Ilustrador: Wolf Erlbruch (Nasceu em 1948 na Alemanha, homem, adulto, branco).

Tradução: Roberta Saraiva e Samuel Titan Jr.

Editora: Cosac Naify

Local de publicação: São Paulo

Preparador de texto: Miro Editorial

Composição: Jussara Fino e Gabrielly da Silva

Data: 2007 / 2ª Edição

Prêmios: “LIVRO DO ANO” Concedido pela Feira Internacional de Bolonha.

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Editor de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica: não constam informações

Número de páginas: 48

Páginas ilustradas: 38

Resumo da obra: Essa história se inicia com a curiosidade de um menino, que deseja saber o sentido das coisas e a razão pela qual está nesse planeta. Na sequência os personagens da história vão respondendo a razão pela qual cada um está nesse mundo.

Personagens:

Menino (branco na capa)

Menino (desenhado em papel verde)

Gato (marrom com quadriculado azul)

Piloto (desenhado em papel cor bege)

Avó (branca)

Pássaro (verde com corpo desenhado em uma partitura)

Comilão (homem gordo cor parda)

Soldado (branco)

Cachorro (bege com manchas amarelas)

Marinheiro

A Morte (desenhada em papel verde com bolinhas amarelas)

Pedra (cor preta)

Homem e mulher (desenhados em papel amarelo)

Jardineiro (gordo desenhado em papel verde)

Cego (desenhado em papel amarelo)

Padeiro (homem branco e gordo)

Pato

Coelho (branco com manchas pretas)

Lutador de boxe (homem preto)

Mãe (desenhada em papel bege com um bebê nos braços)

Número do Livro: 03

Título: Beijo de Sol

Autor: Celso Sisto (nasceu no Rio de Janeiro em 1961, 34 obras publicadas, homem, adulto, branco)

Ilustradora: Marilda Castanha

Editora: Ediouro Publicações de Jazer e Cultura

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Editor; Editor de arte; Diagramador; Prêmios; Preparador de texto: não constam informações.

Local de publicação: Rio de Janeiro- RJ

Ilustradora: Marilda Castanha

Capista: Lucia Antabi

Pesquisa iconográfica: Marilda Castanha

Data: 2000 (5ª Edição)

Número de páginas: 20

Páginas ilustradas: 16

Resumo da obra: Esse livro homenageia a autora Cecília Meireles. A personagem Cecília vive criando e imaginando situações e animais, inventa nomes para cada uma de suas. A menina quase é sempre representada acompanhada da sombra, e isso pode ser em decorrência do beijo de sol.

Personagens:

Cecília (menina, parda)

Número do Livro: 04

Título: Feito bicho

Autora e Ilustradora: Gabriela Brioschi (Nasceu em São Paulo, mulher, branca, em sua biografia no livro aparece representada em desenho)

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Editor de texto; Preparador de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Gaia

Local de publicação: São Paulo

Editor de arte: Eduardo Okuno

Data: 2008 / 3ª Edição

Número de páginas: 25

Páginas ilustradas: 20

Resumo da obra: Esse livro de imagens não conta uma história, mas, utiliza a representação visual para estabelecer um paralelo entre o comportamento humano e animal. No decorrer da história aparecem os animais e a menina fazendo comparações e distinções com cada um deles. Ex: Pular da cama como um gato, andar devagar feito uma tartaruga, ficar ao sol como uma lagartixa ou usar o canudinho tal qual o elefante usa a tromba para beber. Ações do dia-a-dia como levantar da cama, comer e beber, ir para a escola, formas de lazer como estender-se ao sol na praia, brincar no balanço da praça ou se lambuzar com barro são as comparações feita entre seres humanos e animais.

Personagens:

Gato (foto da família da menina pendurada na parede, pai de cabelos castanhos, irmão de cabelos escuros e mãe de cabelos escuros)

Menina (branca)

Elefante

Tartaruga

Lagartixa

Cachorro

Porco

Lontra
Preguiça
Tatu

Aparecem também uma boneca e jogador de futebol, hora acordados, hora dormindo como a menina.

Título: O batalhão das letras

Autora: Mario Quintana (Nasceu em 1906 em Porto Alegre RS, morreu no ano de 1994, jornalista, poeta, escritor, homem, branco)

Ilustradora: Eva Furnari

Número do Livro: 05

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Globo

Local de publicação: São Paulo

Data: 1992 (2ª Edição, 15ª Reimpressão)

Número de páginas: 31

Páginas ilustradas: 29

Resumo da obra: Nesta obra o alfabeto é apresentado de uma maneira diferente. Cada letra tem uma imagem e uma frase correspondente. O livro tem a função educativa de auxiliar às crianças na aprendizagem do alfabeto.

Personagens:

Menina branca e um cavalo marrom

Três crianças brancas brincando

Menino e um cachorro

Homem e um gato

Dois meninos brincando de luta

Um frade e um menino

Menina dormindo

Doutor e o Índio

Um casal, jacaré e borboleta

Pássaros coloridos

Homem e mulher brancos

Homem pardo

Homem branco

Homem branco

Homem branco

Jacaré

Gato

Rato

Cobra

Menino e menina brancos

Palhaço

Homem branco

Homem branco com roupa de formando

Homem branco com chapéu de burro

Número do Livro: 06

Título: O piolho

Autor: Bartolomeu Campos Queiros (Nasceu em Minas Gerais, jornalista, escritor, possui obras no Brasil e exterior, homem, branco)

Ilustradora: Adriana Mendonça

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Editor de texto; Diagramador: não constam informações.

Editora: RHJ

Local de publicação: Belo Horizonte- MG

Data: 2003 (1ª Edição)

Prêmios: Prêmio Jabuti, les quatrièmes octogonales, pelo centro internacional de estudos de literatura para jovens na França, prêmio FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil); prêmio Orígenes Lessa (FNLIJ); prêmio APCA (associação paulista dos críticos de arte).

Número de páginas: 24

Páginas ilustradas: 19

Resumo da obra: A característica desse livro é um jogo de palavras. O repolho e o piolho compõem a história, e no decorrer aparecem outras figuras para deixar a história visualmente engraçada.

Personagens:

Piolho

Repolho (masculino com aparência de um repolho misturado a de uma pessoa, cor verde)

Personagens com aspecto engraçado, sem definição.

Personagens engraçados representados por negros.

7 bonecas representadas por 3 bonecas brancas, 2 pardas, 2 negras.

5 personagens, 2 homes e 3 mulheres todos brancos.

Repolha

Inseto de cor preta

Número do Livro: 07

Título: O Redondo pode ser quadrado?

Autora: Renato Vinicius Canini (nasceu em 1936, gaúcho, homem, branco)

Ilustrador: Renato Vinicius Canini

Pseudônimo: Canini

Editora: Livraria Saraiva

Co-editora do governo; Coleção; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador: não constam informações.

Local de publicação: São Paulo

Editor: Rogério Carlos Gastaldo de Oliveira

Editor de texto: Sonia Junqueira

Preparador de texto: Sonia Junqueira

Editor de arte: Norma Sofia

Ilustrador: Renato Canini

Data: 2007

Prêmios: Recebeu mas não está nomeado

Número de páginas: 23

Páginas ilustradas: 17

Resumo da obra: Nesse livro o redondo que é o personagem principal demonstra várias coisas que podem ser representadas através do círculo, mas a intenção é de saber se o redondo pode ser quadrado? Ao final muitos redondos formam um quadrado, afim de responder a pergunta.

Personagens:

Círculo com variadas formas, sol, lua, queijo, bola, teia de aranha, galinha, porco, gato (a), elefante, cobra, minhoca, parafuso, bolo cortado ao meio, leão, símbolo do homem morcego, prato com bolinhas ou bandeja com copinhos, coruja, fila de redondos, redondo formando um quadrado, redondinha.

Número do Livro: 08

Título: O Rei bigodeira e sua banheira

Autora: Audrey Wood (Mulher, branca)(informações sobre a biografia da autora está em inglês).

Ilustradora: Don Wood

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Tradução: Gisela Maria Padovan

Editora: Ática

Local de publicação: São Paulo

Editora: Lenice Bueno da Silva

Produção gráfica: Ademir C. Schneider, Flávio Samuel, Aluizio Jhonson.

Editor de arte: Alcy

Ilustrador: Don Wood

Data: 2001 (9º Edição, 3º Impressão)

Número de páginas: 32

Páginas ilustradas: 30

Resumo da obra: Essa história se passa na corte quando um rei resolve tomar banho em sua banheira. Mas, ninguém consegue tirar o rei de sua banheira e todas as atividades diárias passam a ser realizadas ali, por conta da vontade do rei de ficar na banheira. Vários personagens aparecem tentando estimular o rei a sair, mas nenhum deles consegue. De repente o pajem tem uma ideia, ele retira a tampa da banheira até que toda água vá embora, e dessa forma o rei sai rapidamente da banheira.

Personagens:

Pajem (menino, branco)
 Homens e mulheres vestidos de roupas de corte
 Guerreiro (homem, branco)
 Rei (homem, branco)
 Rainha (mulher, branca)
 Duque (homem, branco)
 Membros da corte (homens e mulheres, brancos)

Número do Livro: 09

Título: Passarinhando

Ilustradora: Nathália Sá Cavalcante (A foto na contracapa apresenta uma menina, branca).

Autora: Nathalia Sá Cavalcante

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Preparador de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: JPA Jovens leitores

Local de publicação: Rio de Janeiro

Editora: Ana Martins Bergin

Editor de arte: John Lee

Data: 2007 / 1ª Edição

Número de páginas: 25

Páginas ilustradas: 20

Resumo da obra: O texto desse livro é visual e a história se conta na sucessão de imagens. Inicialmente o passarinho aparece preso em uma gaiola, mas depois de ganhar a liberdade sobrevoa e conhece vários lugares, e no final se apaixona por uma borboleta.

Personagens:

Passarinho
 Borboleta

Número do Livro: 10

Título: Que bicho será que a cobra comeu?

Autor: Angelo Machado (Nasceu em Belo Horizonte no ano de 1934, é médico e escritor de livros infantis, homem, branco)

Ilustrador: Roger Mello

Pseudônimo; Editor; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios; Co-editora do governo: não constam informações.

Editora: Nova Fronteira

Coleção: Que bicho sera?

Local de publicação: Rio de Janeiro

Capista: Roger Mello

Data: 1995 / 5ª Impressão

Número de páginas: 18

Páginas ilustradas: 17

Resumo da obra: A cobra comeu um bicho e ninguém sabe qual foi, então a bicharada se reúne afim de descobrir que bicho é. Ao final a cobra passa mal e sai da sua barriga um sapo pulando.

Personagens:

Cobra
Libélula
Coelho
Pata
Galinha
5 patinhos
Passarinho e seus filhotes
Galo
Sapo

Número do Livro: 11

Título: Tarde de Inverno

Autor: Jorge Luján (homem, branco, nascido em Córdoba- Argentina)

Ilustradora: Mandana Sadat

Tradutor: Fabio Weintraub

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Editor de texto; Preparador de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Comboio de corda

Local de publicação: São Paulo

Tradutor: Fabio Weintraub

Data: 2005 (1ª Edição- México, 1ª Edição Brasileira 2007)

Número de páginas: 26

Páginas ilustradas: 24

Resumo da obra: Esse texto é composto em sua grande maioria por imagens. A história se dá com uma criança espiando pela janela a chegada da mãe, e fica muito feliz quando vê um tanto distante a mãe se aproximando.

Personagens

Mãe branca
Filho branco

Número do Livro: 12

Título: Travadinhas

Autora e Ilustradora: Eva Furnari (Mulher, branca, nascida em Roma no ano de 1948, é ilustradora e escritora ítalo-brasileira, formou-se em arquitetura pela Universidade de São Paulo).

Pseudônimo; Co-editora do governo; Editor; Preparador de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Prêmios: não constam informações.

Editora: Moderna

Coleção: Girassol

Local de publicação: São Paulo

Editor de texto: Erika Alonso

Editor de arte: Ricardo Postacchini

Diagramadora: Adriana Domingues de Farias

Data: 2003 / 2ª Edição

Número de páginas: 30

Páginas ilustradas: 29

Resumo da obra: Esse é um texto de trava-línguas e os personagens que aparecem estão compondo a história para que ela fique mais engraçada.

Personagens:

Zé Gilson (homem, branco, magro) e Gisa Júlia (mulher, branca, gorda)

Drica (vovó, branca)

Libélula psicodélica

3 ogros

Pato patético e pata magnética

Monstro branco com tromba preta, monstro preto com tomba branca

Potro, cabra e cobra

Zé Geraldo (branco) e anjo exagerado (branco)

Pedro (homem, Negro)

Mulher branca com chapéu de sapos saltitantes

Vovozinha (mulher branca)

Gilsa (mulher, branca, gorda, comendo)

Chico travesso (menino branco)

Rato e rinoceronte

Grego gago e gringo grogue (homens brancos)

Sheila (mulher, branca) e Xerxes (homem, branco)

Vovó Fifi (mulher, branca, gorda) vovô Fúlvio (Homem, branco, gordo)

Ventrículo com vários animais na cena

Bode e paca

Zé Celso (homem, branco) e Ciça (mulher, branca)

Pepa (menina, branca) e Pipo (menino, negro)

2 poodles

Grilo

Rainha do repolho e rei do rabanete

Trio de taturanas

Roxane (mulher, branca, pensa ser um pássaro)

Ruth e Rita (meninas, brancas)

Incrível criatura (Homem, pardo, horroroso)

Número do Livro: 13

Título: Não vou dormir

Autora: Cristiane Gribel- Christiane Gribel é carioca e vive atualmente em São Paulo. Começou a escrever para crianças em 1988. Mulher branca.

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Preparador de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Global

Local de publicação: São Paulo

Editor: Jefferson L. Alves

Editor de arte: Eduardo Okuno

Ilustrador: Orlando

Data: 2007

Número de páginas: 40

Páginas ilustradas: 17

Resumo da obra: Este livro traz uma história que geralmente acontece com as crianças, não querer dormir. A criança insiste que não quer dormir até ser vencida pelo cansaço.

Personagens:

Menina- branca de cabelo vermelho

Número do Livro: 14

Título: O jogo do Vira-vira

Autora: Ana Maria Machado. Mulher branca, pintora e escritora. Foi uma das fundadoras, em 1980, da primeira livraria infantil no Brasil

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Formato

Local de publicação: São Paulo

Editora: Sonia Junqueira

Ilustradora: Mariangela Haddad

Data: 2010 / 3ª Edição

Número de páginas: 33

Páginas ilustradas: 31

Resumo da obra: O jogo do vira-vira consiste em fazer uma coisa se transformar em outra por artes do pensamento e da esperteza também. O menino acaba imitando animal de acordo com as coisas que precisa fazer. Sua imaginação vai tão longe que consegue colocar outras pessoas para fazer parte do seu jogo.

Personagens:

Zuza- Menino branco

Laura- menina negra

Professora- mulher branca

Mãe- mulher branca

Pai- homem branco

Número do Livro: 15

Título: Artur faz arte

Autor e ilustrador: Patrick McDonnell. Homem branco, nascido em 1956.

Tradutores: Fabiana Werneck Barcinski e Marcos Brias

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Preparador de texto; Capista; Prêmios; Pesquisa iconográfica; Diagramador: não constam informações.

Editora: Girafinha

Local de publicação: São Paulo

Editora: Fabiana Werneck Barcinski

Editor de arte: Marcos Brias

Data: 2007

Número de páginas: 54

Páginas ilustradas: 42

Resumo da obra: Neste livro o personagem principal passa a história criando desenhos e inventado sempre uma nova arte.

Personagens:

Artur- Menino branco

Mãe- mulher branca

Número do Livro: 16

Título: Vira bicho

Autor: Luciano Trigo. Nascido em 1964 no Rio de Janeiro, é jornalista, escritor, editor, tradutor, crítico de cinema e de literatura. Homem branco.

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editora; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Record

Local de publicação: Rio de Janeiro

Ilustradora: Mariana Massarani

Data: 2004

Número de páginas: 24

Páginas ilustradas: 24

Resumo da obra:

Personagens: Nesse livro a menina, personagem principal, também faz um jogo de imaginação transformando-se de acordo com a ocasião em um animal diferente.

Menina branca

Animais

Pais brancos

4 meninas negras

6 meninas brancas

Número do Livro: 17**Título:** É o bicho**Autor e ilustrador:** Guto Lins. Guto Lins é escritor, ilustrador e designer gráfico. Homem branco.**Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios:** não constam informações.**Editora:** Ediouro**Local de publicação:** Rio de Janeiro**Data:** 1994 3ª Edição**Número de páginas:** 22**Páginas ilustradas:** 20**Resumo da obra:** Esse é um livro com alguns trava-línguas e de acordo com o texto os personagens foram criados para que houvesse uma melhor percepção de como se dá a história.**Personagens:**

Rato

Bode

Coruja

Jacaré

Aves

Paca

Tatu

Cotia

Tamanduá

Porca

Coelhos

Macacos

Arara

Papagaio

Cachorro

Gata

Barata

Grilo

Vários animais

Número do Livro: 18**Título:** Que bicho mordeu**Autora:** Léo Cunha. Homem branco, nascido em Minas Gerais em 1966.**Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios:** não constam informações.**Editora:** Agir**Local de publicação:** Rio de Janeiro

Ilustrador: Graça Lima

Data: 2007 1º Edição

Número de páginas: 21

Páginas ilustradas: 16

Resumo da obra: Nesse livro acontecem algumas brincadeiras com os sons e os sentidos das palavras, principalmente com nomes de bicho. O autor recorre a elementos do folclore e dos contos maravilhosos para compor seu mundo lúdico. Os bichos aqui ganham vez e voz. Nesse livro – imagine! – até balões acabam virando bicho por arte de mãos habilidosas ou por força da fantasia.

Personagens:

Rinoceronte

Tigre

Bicho de sete cabeças

Grilo

Homem

Bicho do mato

Rato

Porco

Urso

Menina branca

Lagartixa

Baratas

Pássaro

Mulher branca

Mulher negra com uma coroa na cabeça (estereotipada)

Homem branco com rabo e orelhas de tigre

Animais

Número do Livro: 19

Título: Shhh

Autor: Juan Gedovius (informações sobre o autor não encontradas)

Tradução: Maisa Kawata

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Editor de texto; Preparador de texto; Editor de arte; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações.

Editora: Maria Dolores Prades

Local de publicação: São Paulo

Editora: Comboio de corda

Ilustrador: Juan Gedovius

Data: 2007 1º edição

Número de páginas: 31

Páginas ilustradas: 29

Resumo da obra: O título da obra – *Shhh* – faz um pedido de silêncio. Por quê? A menina carrega um segredo na mochila. O segredo que ela carrega é um hipopótamo gigante com o qual ela divide várias das tarefas realizadas no dia-a-dia.

Personagens:

Menina branca

Hipopótamo

Número do Livro: 20

Título: Banho

Autora e ilustradora: Mariana Massarani. Nasceu no Rio de Janeiro em 1963, é escritora e ilustradora. Mulher branca.

Pseudônimo; Co-editora do governo; Coleção; Preparador de texto; Capista; Pesquisa iconográfica; Diagramador; Prêmios: não constam informações

Editora: Gaia

Local de publicação: São Paulo

Editor: Jefferson L. Alves

Editor de texto: Cecilia Regiane Lopes

Editor de arte: Eduardo Okuno

Data: 2008 2º Edição

Número de páginas: 25

Páginas ilustradas: 24

Resumo da obra: Este livro é composto por uma família indígena. A história se passa no momento do banho das crianças. Três deles tomam banho e nesse tempo conseguem criar várias situações incluindo animais. Enquanto isso, uma das crianças passa o tempo todo sentado no vaso lendo um livro. Os irmãos terminam o banho, vão jantar junto com os pais e o menino permanece no vaso lendo o livro.

Personagens:

4 Crianças indígenas

Pai indígena

Mãe indígena

5.3 Análise formal

Foram observados 382 personagens nos textos, 290 nas ilustrações e nas ilustrações das capas 23 personagens. Iniciaremos a análise pelos personagens ilustrados nas capas.

Apesar de muitos livros oferecerem muitas imagens de animais, foi possível localizar um número grande de personagens humanos no que diz respeito a capa do

livro, 78,3% dos personagens da capa são humanos, enquanto que 21,7% são antropomorfizados.

Itens Analisados	Atributos	Valor Absoluto	Porcentagem
Natureza	Humana	16	69,6%
	Antropomorfizada	7	30,4%
Cor/etnia	Branco	10	43,5%
	Negro	3	13%
	Indígena	4	17,4%
	Outras cores	1	4,3%
	Indeterminado	5	21,7%

QUADRO 15 – RESULTADOS PERSONAGEM NA CAPA
FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

As capas representam uma estrutura importante, em função da busca pelos produtores que as capas sejam atraentes aos leitores e, no caso da literatura infantil, dos adultos que farão a mediação e a definição de compra da obra. Ao mesmo tempo, as capas têm a função de fazer uma síntese de aspectos mais relevantes das obras. Quando se trata da variável cor/etnia encontramos, nas capas 10 (43,5%) de personagens brancos, 3 (13%) de personagens negros, 4 (17,4%) de personagens indígenas. Esse resultado em relação à participação considerável de personagens indígenas repete-se no decorrer da pesquisa, em função de um livro composto exclusivamente por personagens indígenas. Os personagens negros(as) estão presentes nas capas, mas permanece a sub-representação, com somente 3 personagens negros, 13% do total de personagens. Esse percentual fica dentro da margem que Silva e Araujo (2008), cotejando resultados de pesquisas sobre relações entre negros(as) e brancos(as) em discursos diversos (literatura, literatura infantil, livros didáticos, publicidade, jornais, telenovelas, TV pública), apontaram como sendo a “cota” para negros(as), entre 5 e 15%. Conforme proposição de Rosemberg (1985) calculamos a taxa de branquidade, que nesse caso é de 3,3, significa que para cada personagem negro(a) nas capas do acervo analisado foram observados 3,3 personagens brancos(as), índice de desigualdade bastante significativo.

No quadro 16 encontram-se alguns resultados de cruzamento da variável cor-etnia com outras variáveis. Os resultados analisados serão apenas para as categorias branco e negro (somatória de pretos e pardos), incluindo também a taxa de

branquidade. Das 16 personagens humanas, 9 eram brancas e 3 negras, taxa de branquidade de 3. A taxa de branquidade revela a permanência significativa da desigualdade entre brancos(as) e negros(as), tomados somente os personagens humanos(as). Ao realizar o cruzamento das variáveis para obter os resultados das relações etárias e de gênero, vemos que os livros trazem maior representação de crianças, foram encontradas 13 crianças, sendo que 43,5% são crianças brancas, 12,8% negras. Realizado o cálculo da taxa de branquidade¹² obtêm-se o resultado de 3,5, pouco acima da média dos personagens nas capas. Como os livros se dirigem ao público de crianças de 4 a 5/6 anos, as personagens infantis são as com maior poder de identificação pelos(as) leitores(as) mirins. Nesse caso a pouca presença de crianças negras é variável relevante. Na capa foram encontrados apenas 3 adultos, e como resultado temos 66,7% de adultos brancos e 33,3% de personagens negros, taxa de branquidade de 2,0, ou seja, menor que a média do estudo. Dos resultados sobre relações de gênero identificamos 10 personagens masculinos, sendo que 50% brancos(as) e 40% negros(as), taxa de branquidade de 1,25, próximo à igualdade. Para personagens femininas a taxa de branquidade é maior, 2,0, ainda menor que a média do estudo. A presença de mulheres negras, o grupo mais discriminado socialmente, é menor nas capas que todas as outras 3 categorias de mulher branca, homem negro, homem branco.

¹² A taxa de branquidade fornece a relação entre número de personagens brancos identificados correspondentes à unidade de personagem negro identificado.

ITENS ANALISADOS	COR/ETNIA	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAGEM
Personagem Humano	Branco	9	56,3%
	Negro	3	19%
Personagem antropomorfizado	Branco	1	78,3%
	Negro	-	-
	Taxa de Branquidade	3,3	
Relações Etárias	Criança	13	100%
	Branco	7	53,8%
	Negro	2	15,4%
	Taxa de Branquidade	3,5	
	Adulto	3	100%
Gênero	Branco	2	66,7%
	Negros	1	33,3%
	Sexo masculino	10	100%
	Branco	5	50%
	Negros	4	40%
	Taxa de Branquidade	1,25	
	Sexo feminino	3	100%
	Branco	2	66,7%
	Negro	1	33,3%
	Taxa de Branquidade	2,0	

QUADRO 16 – RESULTADOS PERSONAGEM NA CAPA
 FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Nos resultados correspondentes aos personagens na ilustração, identificamos 382 personagens no total. Entre os personagens nas ilustrações foram encontrados 42 personagens negros(as) (somatório de pretos/s e pardo/as) e 166 personagens brancos(as). O percentual de personagens indeterminados para as categorias de cor-etnia é alto, com 120 personagens, 31% do total. A taxa de branquidade calculada foi de 4,0, ou seja, um valor superior aos personagens nas capas.

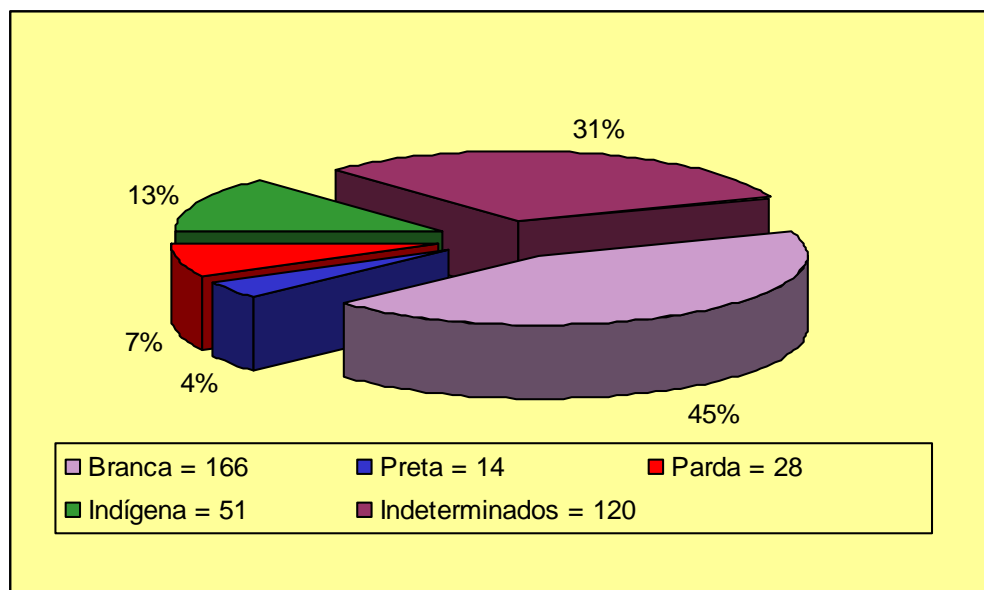


GRÁFICO 1: CLASSIFICAÇÃO DE COR-ETNIA DE PERSONAGENS NAS ILUSTRAÇÕES
 FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Esses resultados reafirmam os de outros estudos no que diz respeito à sub-representação de personagens negros(as) (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; KAERCHER, 2006; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2009; ARBOLEYA, 2009; VENÂNCIO, 2009; DEBUS, 2010; MONTEIRO, 2010).

No quadro 17 foram transcritos resultados correspondentes aos personagens na ilustração no cruzamento da variável cor/etnia com as variáveis natureza, individualidade, relações etárias e de gênero. Foram levantados 263 personagens humanos, sendo que 166 (63,1%) são brancos, e 42 (15,9%) são negros, sendo a taxa de branquidade de 3,95. Observamos aqui um aparecimento intensivo de personagens brancos na ilustração, além desses personagens serem tendencialmente mais complexos que os personagens negros. Com relação a individualidade foram categorizados 112 personagens sendo que 65 (38,9%) dos personagens são brancos, enquanto que 8 (7,2%) são negros. Para o quesito multidão foram encontrados 269 personagens 102 (61,1%) são considerados brancos, e 36 (25,5%) são negros. Comparando as taxas de branquidade observa-se que personagens brancos(as) são tendencialmente mais humanos e indivíduos, ao passo que personagens negros(as) são proporcionalmente mais antropomorfizados (embora somente 3 personagens antropomorfizados tenham sido contabilizados, contou-se 0,5 personagem branco/a antropomorfizado para cada personagem negro/a) e multidão. Ou seja, de forma geral esse resultados reiteram

a outros estudos (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006 ARBOLEYA, 2009; DEBUS, 2010) que apontam que os personagens negros(as), além de menos frequentes, são também, via de regra, menos elaborados que os personagens brancos(as), compondo um quadro de “desvantagem cumulativa”, diríamos.

ITENS ANALISADOS	COR/ETNIA	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAGEM
Natureza	Humana	263	100%
	Branco	166	63,1%
	Negro	42	15,9%
	Taxa de Branquidade	3,95	19,4%
	Antropomorfizada	52	100%
Individualidade	Branco	1	1,9%
	Negro	2	3,8%
	Indeterminado	49	94,2%
	Taxa de Braquidade	0,5	
	Indivíduo	112	100%
Individualidade	Branco	65	38,9%
	Negro	8	7,2%
	Taxa de Branquidade	8,12	
	Multidão	269	100%
	Branco	102	61,1%
Individualidade	Negro	36	25,5%
	Taxa de Branquidade	2,83	

QUADRO 17 – RESULTADOS PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO
FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Nas relações etárias o número de personagens crianças encontrados foi bastante relevante, já que os livros são destinados a um público infantil. O número de vezes que apareciam personagens infantis foram 153, 93 (55,7%) eram personagens brancos, 15 (9,8%) negros. A taxa de branquidade foi de 6,2.

Para a categoria adolescentes os personagens apareceram 20 vezes, sendo que 17 (85,0%) dos personagens que aparecem são brancos e 3 (15,0%) negros, uma taxa de branquidade de 5,6. Os adultos identificados aparecem 80 vezes, 49 (61,3%) são brancos, 24 (30,1%) são negros, e uma taxa de branquidade considerável para os livros analisados de 2,4. Para a categoria velho, foram encontrados apenas 5 e todos pertencentes a cor/etnia branca. No quadro 18 é possível visualizar os resultados para personagens na ilustração.

ITENS ANALISADOS	COR/ETNIA	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAGEM
Relações Etárias	Bebê	1	100%
	Branco	1	0,6%
	Criança	153	100%
	Branco	93	55,7%
	Negro	15	9,8%
	Taxa de Branquidade	6,2	
	Adolescente	20	100%
	Branco	17	85,0%
	Negro	3	15,0%
	Taxa de Branquidade	5,6	
Relações Etárias	Adulto	80	100%
	Branco	49	61,3%
	Negro	24	30,1%
	Taxa de Branquidade	2,4	
	Velho	5	100%
	Branco	5	3,0%

QUADRO 18 – RESULTADOS PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO
 FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Observa-se então que a representatividade de crianças negras é bem inferior a de crianças brancas.

Destaco que o modo de operar da cultura infantil não se faz sentir apenas em relação as crianças brancas, mas é compartilhado por todas as crianças, que em maior ou menor grau, estão sujeitas a sua influência. Não se trata, tampouco, de moldar as crianças, mas de apresenta-las a representações que se mostram hegemônicas e, no mais das vezes, que atendem aos interesses das grandes corporações (especialmente àquelas ligadas à produção, veiculação dos produtos da própria cultura infantil como brinquedos, filmes, roupas, jogos, etc) (KAERCHER, 1999,p.91).

Para a categoria gênero foram identificados 179 personagens masculinos e 138 personagens femininos. Percebe-se que os personagens masculinos continuam aparecendo com maior frequência que personagens femininos. Para o sexo masculino temos 89 (49,7%) personagens brancos e apenas 12 (6,7%) negros, taxa de branquidade de 7,41 personagem masculinos brancos para cada personagem masculino negro. Nas ilustrações o aparecimentos do sexo feminino foi de 69 (50%) personagens brancos e 30 (21,7%) negros. A taxa de branquidade diminui para 2,3. Significa que o aparecimento de personagens femininas negras comparadas às personagens femininas brancas foi de menor monta que no caso das personagens masculinas. Nesse aspecto intensifica-se a ideia colocada por Kaercher (2006) de

que os personagens, na sua maioria, são homens e brancos. Tal situação demarca a autoridade e a importância da fala/ação daqueles que o exercem, os modos de representação da masculinidade branca são reiterados, e estes modos vão hierarquizando e subordinando as demais identidades raciais e de gênero dentro das obras, colocando as normas sociais hegemônicas.

ITENS ANALISADOS	COR/ETNIA	Nº	%
Gênero	Sexo Masculino	179	100%
	Branco	89	49,7%
	Negro	12	6,7%
	Taxa de Branquidade	7,41	
	Sexo Feminino	138	100%
	Branco	69	50,0%
	Negro	30	21,7%
	Taxa de Branquidade	2,3	

QUADRO 19 – RESULTADO DE GÊNERO PARA PERSONAGENS NA ILUSTRAÇÃO
 FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Passamos a tratar dos personagens que aparecem nos textos, que foram um total de 290. O percentual de personagens que não são identificados no texto foi bastante alto, 155, 54% do total. Essa característica já havia sido identificada nos estudos de Rosenberg (1985) e de Bazilli (1999). Essa autora realizou uma discussão sobre a forma de apreensão dos personagens nos textos, indicando que em função da condição de naturalização do branco como norma de humanidade, a leitura tende a tratar tais personagens indeterminados como brancos.

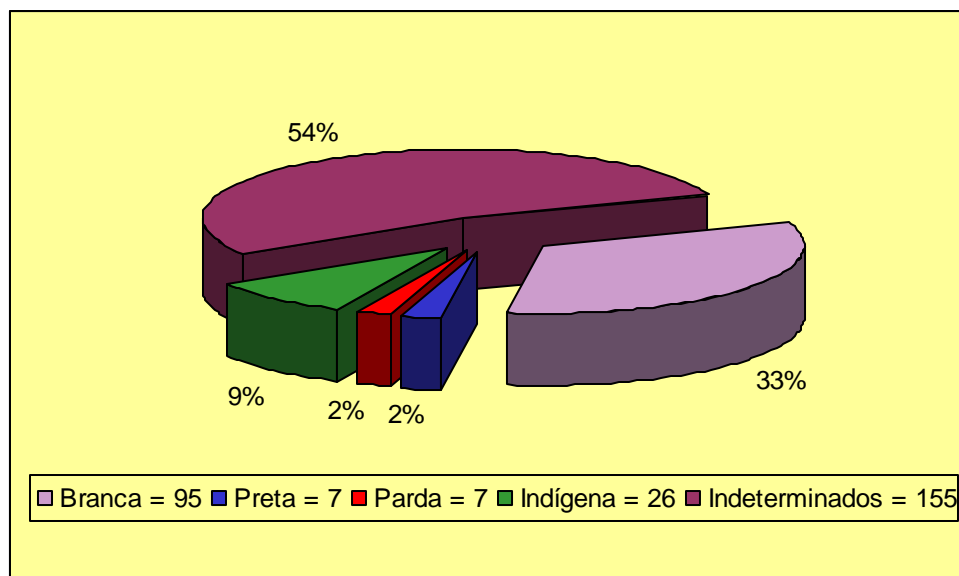


GRÁFICO 2 – CLASSIFICAÇÃO DE COR-ETNIA DE PERSONAGENS NOS TEXTOS
 FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

O total de personagens identificadas como brancas(os) foi de 95, ao passo que como negras(os) 14, resultando numa taxa de branquidade de 6,8 personagens brancos(as) para cada personagem negro(a). Também de forma similar a outros estudos essa taxa relativa a personagens no texto foi superior a de personagens nas ilustrações. No estudo de Bazilli a taxa de branquidade foi de 3,6, ou seja, em nosso estudo a desigualdade foi de maior monta no que diz respeito a personagens nos textos. Lembremos que o estudo de Bazilli buscou trabalhar com uma amostra significativa da literatura infantil publicada entre 1976 e 1996 e encontrou mudanças tênues em relação ao estudo de Rosenberg, que tratou de livros publicados entre 1946 e 1976. Parece significativo que o grau de sub-representação de personagens negros(as) seja maior nessa amostra de livros dirigidos à Educação Infantil do PNBE 2008. Após um período de intensa discussão e mobilização social para mudanças na educação, relacionadas com a mudança do artigo 26ª da LDB, parece que o reflexo em política específica como o PNBE tem sido mínima. Um acervo que apresenta tal grau de sub-representação dificilmente corresponde aos critérios de valorização da população negra.

Entre os personagens no texto, 147 são personagens humanos e 65 são antropomorfizados. No que diz respeito as relações etárias, há uma frequência de aparecimento de 56 crianças, sendo que 29 (51,8%) são crianças brancas, e apenas 2 (3,6%) são negros, encontrando uma taxa de branquidade um tanto elevada, de

14,5, ou seja, a frequência de crianças negras nos textos é ainda inferior aos outros indicadores. Foram localizados também 12 adolescentes, 10 (83,3%) são brancos e 2 (16,6%) são negros, são 5 personagens brancos para cada personagem negro. Para a categoria adulto foram identificados 69 personagens, sendo que 49 (71%) são brancos, e 9 (13,%) são negros, a taxa de branquidade é de 5,4.

Quanto às relações de gênero é possível perceber que o sexo masculino aparece com maior frequência que personagens femininos.

ITENS ANALISADOS	COR/ETNIA	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAGEM
Natureza	Humana	147	100%
	Branco	94	63,8%
	Negro	12	9,2%
	Taxa de Branquidade	7,8	
	Antropomorfizada		
	Indeterminado	65	100%
Relações Etárias	Criança	56	100%
	Branco	29	51,8%
	Negro	2	3,6%
	Taxa de Branquidade	14,5	
	Adolescente	12	100%
	Branco	10	83,3%
	Negro	2	16,6%
	Taxa de Branquidade	5	
	Adulto	69	100%
	Branco	49	71,0%
	Negro	9	13%
	Taxa de Branquidade	5,4	
	Velho	5	100%
	Branco	5	100%
Gênero	Sexo masculino	156	100%
	Branco	59	36,1%
	Negro	10	6,4%
	Taxa de Branquidade	5,9	
	Sexo feminino	86	100%
	Branco	39	45,3%
	Negro	4	4,7%
	Taxa de Branquidade	9,75	

QUADRO 20 – RESULTADO DE GÊNERO PARA PERSONAGENS NO TEXTO
FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Foram identificados 156 personagens masculinos, sendo que 59 (36,1%) são brancos e 10 (6,4%) são negros, a taxa de branquidade calculada é de 5,9. Do sexo feminino houve uma frequência de 86 personagens, 39 (45,3%) são brancos e 4 (4,7%) negras revelando que a mulher negra continua sendo discriminada, e como resultado da taxa de branquidade temos 9,75 personagens femininas brancas para cada personagem feminina negra. Nesse caso os resultados se comportam de forma oposta aos relativos aos personagens nas ilustrações. Aqui a presença de

personagens femininas negras aparece em menor desigualdade que os personagens masculinos negros, portanto, ao invés de somatória de raça e gênero manifesta-se uma ambiguidade.

Foi feito o levantamento de personagens que recebiam ou não nomes, se eram chamados por suas profissões, atributos próprios ou função familiar. Personagens em que o nome não era mencionado aparecem 150 vezes, dessas 27 (18%) são brancos e 5 (3,3%) são negros, 5,4 de taxa de branquidade. Dos personagens que recebem nome foram identificados 85, 45 (53,9%) são brancos, e 5 (5,9%) são negros, taxa de branquidade de 9 personagens brancos com nome para cada personagem negro. Nesse caso o maior grau de indeterminação para personagens negros contrasta com indicador de complexidade com acréscimo para personagens brancos.

Na identificação da importância dos personagens no texto, obtivemos um resultado geral de 197 personagens, desses 60 (30,5%) são personagens brancos, e 6 (4,5%) são negros, taxa de branquidade de 6,6. No que se trata de ação própria dos personagens no decorrer da história, tivemos 79 (30,7%) dos personagens são brancos, 12 (4,6%) são negros, taxa de branquidade de 6,5. Tais taxas são muito próximas a de personagens no texto, de 6,8, indicando que, diferente de outros estudos (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI 1999) não se observou nos textos uma tendência de que as personagens brancas fossem muito mais personagens principais e atuantes nas tramas. Quanto ao valor do personagem, foi possível identificar 95 (33,9%) de personagens positivos brancos, 13 (4,5%) negros, taxa de branquidade de 7,3, novamente sem grande variação em relação à média do estudo. Como a maior parte dos personagens identificados são crianças puderam ser identificados 72 (28,5%) de personagens brancos sem profissão e 11 (4,4%) personagens negros. Não há aumento de desigualdade em relação ao geral nos textos, mas a presença negra é ainda diminuta, ou seja, 4,5% de personagens negros principais ou 4,5% de personagens com ação própria não acentua a desigualdade mas está muito distante de tratamento igualitário nos textos.

ITENS ANALISADOS	COR/ETNIA	VALOR ABSOLUTO	PORCENTAGEM
Nome	Não mencionado	150	100%
	Branco	27	18,0%
	Negro	5	3,3%
	Taxa de Branquidade	5,4	
	Tem nome	85	100%
	Branco	45	52,9%
	Negro	5	5,9%
	Taxa de Branquidade	9	
	Nome de profissão	13	100%
Personagem principal	Branco	11	84,6%
	Negro	1	7,7%
	Taxa de Branquidade	11	
	Atributo próprio	18	100%
	Branco	4	22,2%
	Negro	1	5,6%
	Taxa de Branquidade	4	
	Função familiar	2	100%
	Branco	2	100%
Ação própria	Principal	197	100%
	Branco	60	30,5%
	Negro	9	4,5%
Profissão	Taxa de Branquidade	6,6	
	Branco	79	30,7%
	Negro	12	4,6%
Valor do personagem	Taxa de Branquidade	6,5	
	Não tem profissão	253	100%
	Branco	72	28,5%
Relações de parentesco	Negro	11	4,4%
	Taxa de Branquidade	6,5	
	Positivo	134	100%
Relações de parentesco	Branco	95	33,9%
	Negro	13	4,5%
	Taxa de Branquidade	7,3	
Relações de parentesco	Branco	2	33,3%
	Indígena	4	66,7%

QUADRO 21 – RESULTADOS PERSONAGEM NO TEXTO
 FONTE: TABULAÇÕES DA AUTORA

Os personagens identificados com alguma relação de parentesco foram apenas 2 brancos (33,3%) e 4 indígenas (66,7%). Em função desse número diminuto de personagens brancos com alguma relação familiar os resultados não reafirmam os identificados por Silva (2005) que captou uma “proibição tácita” de apresentar personagens negros(as) com relações familiares. Nesse caso, não consta nenhum personagem negro com algum tipo de relação familiar é um indicador, mas tênue na comparação com personagens brancos e em especial pela presença com relativa importância de indígenas.

De uma forma geral os resultados dessa análise formal empreendida apontam para a manutenção de formas de hierarquização entre personagens brancos(as) e negros(as), em distintas formas e de maneira sistemática. A valorização de personagens negras preconizada pelo artigo 26ª da LDB e pelas Resolução 01/04 e Parecer 03/04 do CNE não figuram em nenhum desses resultados.

5.3.1 Características qualitativas

Nesta parte tratamos de alguns aspectos qualitativos contidos nos livros analisados. O olhar desta pesquisa também se volta para as formas de representações dos personagens negros tanto no texto quanto na ilustração das obras de literatura infanto-juvenil. Concordando com a posição de Kaercher (1999) sobre o fato de estar analisando um acervo de um programa público, verifica-se de certa forma as relações de poder que posicionam as crianças atingidas pelo programa de tal sorte que elas constituam/construam sentidos para suas identidades raciais e de gênero, e as demais identidades. É necessário, portanto, analisar e denunciar as relações de poder estabelecidas pelos artefatos culturais veiculados pela mídia. Sobre os aspectos traçados nos textos literários a respeito da formação da identidade do leitor.

O texto ficcional carrega consigo elementos do real, não só no aspecto social como sentimental e emocional, contudo não se restringe à repetição em si mesma, mas no ato de fingir que concretiza um imaginário que mantém um vínculo com a realidade retomada pelo texto. A identificação com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes as suas leva o leitor a re-elaborar e refletir sobre o seu papel social e contribui para a afirmação de uma identidade étnica. Esse outro que se anuncia nas linhas e entrelinhas do texto literário, tecido em papel e tinta, entra em diálogo com o eu (leitor) de carne e osso numa troca singular entre o narrado e o vivido (DEBUS, 2010, p 2).

A partir das leituras realizadas para essa pesquisa, elaboramos algumas considerações a respeito dos textos analisados. Trazemos para primeiro plano alguns aspectos identificados nos textos que respondem de forma positiva às demandas definidas pelo artigo 26ª da LDB, Resolução 01/04 e Parecer 03/04 do CNE. Ressaltamos, que editoras, autores e ilustradores ao acreditar na importância de uma educação antirracista, poderiam adotar critérios de qualidade referente a diferenças étnico raciais nos textos, ilustrações e edições, de forma a subsidiar professores na sua prática pedagógica com livros de literatura infantil.

Dos livros analisados destacamos aspectos do livro *“Vira bicho”* de Luciano Trigo com ilustrações de Mariana Massarani. A ilustradora usou a diversidade étnico racial, trabalhando também a beleza negra, valorizando cabelo e imagem da criança negra. As crianças estão em relação de igualdade com as crianças brancas. Percebe-se a valorização pela forma com que as imagens são transmitidas ao público leitor, na criança negra com coroa de rainha, nos cabelos penteados de maneira a valorizar traços fenotípicos negros.

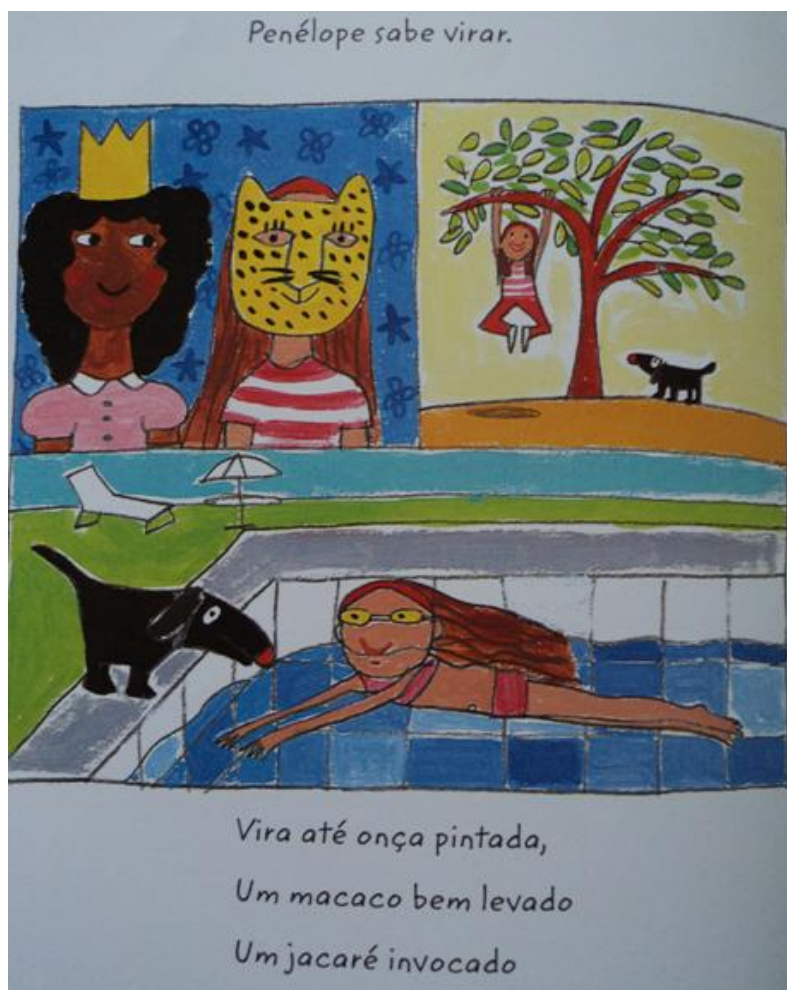


FIGURA 2 – EXEMPLO DE PÁGINA DO LIVRO “VIRA BICHO” COM VALORIZAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA NA ILUSTRAÇÃO

No exemplo da Figura 2 a personagem a que o texto se refere é branca, compõem a imagem outras sete imagens de crianças, sendo três figuras em quase corpo inteiro, das quais três são meninas negras, com particularidades (cabelos, adereços, corpo), mas tendo em comum a expressão de satisfação e bem estar, em ambiente escolar.

A edição analisada apresenta cuidado ao retratar as crianças negras e brancas, respeitando diferenças, não valorizando uma em detrimento da outra. “Os bichos são como a gente, cada um é diferente, e a gente cada hora é um”. As ilustrações retratam as crianças com a mesma qualidade de roupa, calçados e as crianças negras inseridas nas brincadeiras, demonstrando alegria e satisfação em relação de amizade.



FIGURA 3 – EXEMPLO DE PÁGINA DO LIVRO “VIRA BICHO” COM VALORIZAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA NA ILUSTRAÇÃO

O texto do livro faz considerações importantes que podem ser trabalhadas na Educação Infantil como um incentivo para questões de higiene e respeito aos animais. Faz também comparações engraçadas entre humanos e animais, tentando

de alguma forma divertir a criança pequena. No contexto escolar o livro pode incentivar a sociabilidade harmoniosa entre crianças com pertencimento étnicos raciais diferentes.



FIGURA 4 – EXEMPLO DE PÁGINA DO LIVRO “VIRA BICHO” COM VALORIZAÇÃO DE PERSONAGEM NEGRA NA ILUSTRAÇÃO

O livro “*Banho*”, de Mariana Massarani traz a representação de uma família indígena, contemplando o artigo 26ª da LDB no que se refere ao ensino de cultura indígena (apesar de sua edição ser anterior à promulgação da Lei 11.645/2008 que alterou a LDB). A autora destaca a relação familiar constituída por todos os membros, pai, mãe e filhos, além de valorizar a importância da mulher não só como provedora mas como uma peça importante na estrutura familiar. O homem aparece na história como para dizer que a família tem uma composição de família nuclear burguesa, mas acaba por ser um personagem sem voz e sem ação. As crianças, por

terem uma relação muito próxima com animais, conseguem trazer para hora do banho peixes e animais característicos da região amazônica, valorizando a fauna da região e oportunizando um incentivo a pesquisa.

No ambiente familiar também está instituído o incentivo a leitura, pois um dos personagens esquece do banho ao se distrair lendo um livro de literatura.

O charme da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita. Se a recepção do texto recorre as capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente- talvez, sobretudo- sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação...É porque elas provocam em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens despertam o nosso interesse (JOUVE, 2008, p.19)

Mariana Massarani assume neste livro o papel de autora e ilustradora e demonstra uma preocupação em representar os pertencimentos étnico-raciais para a formação da sociedade brasileira, nesses dois casos enfatizando os negros e os indígenas. Por curiosidade pelos aspectos valorativos observados na obra de mesma autora, fizemos uma busca pela internet para ver se obtínhamos alguma informação sobre a mesma, e durante a busca encontramos o e-mail de Mariana Massarani. Escrevemos para ela e recebemos algumas respostas. A pergunta inicialmente dirigida a ela foi a de com que intenção ela desenhava seus personagens. A ilustradora, como ela prefere ser chamada, disse que ilustrou um livro de Ruth Rocha e foi a autora que disse a ela para tentar representar em seus desenhos o povo brasileiro, “O que conta é retratar melhor os brasileiros. O que sempre me vem é tentar mesmo fazer um livro brasileiro. Então tudo conta, paisagens, tipos de casa, e pessoas. É muito bom ter tantas caras diferentes aqui”. Vemos então, que a ilustradora não tem uma preocupação especial na representação dos personagens em suas relações hierárquicas, mas, sua intenção está na forma com que o povo brasileiro é constituído e em desenhá-los dessa forma. Considera-se que a preocupação da autora nesse tipo de representação é significativa para os objetivos de valorização da população negra e indígena brasileiras, porque ao colocar os personagens em pé de igualdade, quebra com formas de hierarquização muito presentes e até naturalizadas nos discursos brasileiros.

O livro “*O batalhão das letras*” de Mário Quintana, ilustrado por Eva Furnari, tem aspectos a serem abordados. Nas ilustrações faz referência a comunidade indígena, mas ignora a contribuição da população negra para a constituição cultural

brasileira, pois não utiliza nenhuma palavra com etimologia africana e nem ilustrações que fazem referência a ela. Ressalta-se aqui a importância literária de Mário Quintana, mas neste caso específico observamos que nem o texto nem as ilustrações fazem referência à diversidade da composição étnico-racial brasileira.

O livro *“A grande questão”* do autor e ilustrador alemão Wolf Erlbruch traz na contra-capá do livro uma informação que diz que “as obras do autor trazem temas que suscitam uma reflexão ou apontam para um grande mistério seja sobre a ‘existência’ ou sobre o ‘humano’”. Seus desenhos remetem para o humor sem perder a criticidade”. Neste livro as ilustrações vinculam alguns dos personagens a aparência de animais, como exemplo: o comilão, o jardineiro e o padeiro com fisionomia semelhante a de um porco. Já o negro retratado no livro aparece como lutador de boxe. De acordo com a visão do texto remete-se a estereotipia via esporte, marcando socialmente quais esportes o negro pode se destacar, entre eles: algumas modalidades de lutas, futebol, atletismo.

Nos livros *“O piolho”*, *“Que bicho será que a cobra comeu”*, *“Passarinhando”* e a *“A bela borboleta”* é possível visualizar imagens de personagens antropomorfizados que ganham vida e ação nos livros infantis. Os livros que apresentam personagens antropomorfizados na grande maioria tentam trazer uma função educativa fazendo uso animais e concedendo a eles comportamentos humanos. Outros livros, no entanto, não se utilizam dessa forma de trabalho. Damos como exemplo o livro *“O piolho”* que traz lindas imagens, mas não tem função educativa alguma, deixando de explorar inclusive a relação do piolho com a higiene e a incidência do piolho na Educação Infantil. O livro *“Passarinhando”* traz imagens que mostram a liberdade de um passarinho, que quando livre sobrevoa vários lugares até se apaixonar por uma borboleta. Em *“A bela borboleta”* os personagens ganham vida em prol do salvamento de uma borboleta que parece estar presa no livro, os personagens foram transportados da história tradicional para compor esse enredo. O livro tem uma função educativa que inspira a criança a ler e cuidar dos livros. No livro *“Que bicho será que a cobra comeu”*, o texto e as imagens levam a criança a usar a imaginação juntamente com os animais quando tentam descobrir que bicho pode estar na barriga da cobra, a fala dos personagens são sempre em tom de questionamento para que a resposta não seja direta e para exercitar a imaginação.

O livro *“Artur faz arte”* enfatiza as cores primárias e estimula a criatividade na criação de desenhos e imagens abstratas que surgem da imaginação da criança. O personagem é uma criança branca que se expressa por meio da arte. No livro *“Feito bicho”* a personagem vive o cotidiano baseado no modelo de vida dos animais. Já o livro *“Rei bigodeira e sua banheira”* é integralmente constituído por personagens brancos que vivem numa época medieval, período no qual não se fazia nenhuma menção a personagens negros na corte. Podemos considerar que os discursos midiáticos não trazem negros retratados nesse período da história. Os livros citados quando lidos por crianças negras podem despertar a ilusão e a naturalização de que a felicidade, o conforto e a beleza são específicos de um mundo branco, caracterizando a branquidade normativa como ligada ao bom, ao belo, à riqueza.

A realidade inescapável de a branquidade estar associada ao prestígio social, econômico e político, nessa formação binária, liga os modos de funcionamento do racismo no Brasil às hierarquias “raciais” de outras sociedades fundadas pelo colonialismo europeu (WARE, 2004, p.8).

O livro *“Travadinhas”* escrito e ilustrado por Eva Furnari, é uma obra com a função de trabalhar trava-línguas e apresenta imagens com personagens que são bastante estilizados e fora do comum. Os livros *“É o bicho”* e *“Que bicho mordeu”* tem como personagens animais, os quais também são estilizados e fogem a realidade. No livro *“É o bicho”*, as imagens parecem criadas pelo imaginário infantil, mas trazem algumas “frases” do cotidiano como: “Ai é que a porca torce o rabo, e está todo mundo com o rabo preso”. No livro *“Que bicho mordeu”* os personagens são elaborados conforme a escrita de diversos poemas. Neste livro encontramos uma personagem negra de mãos dadas com um personagem branco, o personagem branco é um homem que recebe orelhas e cauda de onça. Já a personagem negra aparece totalmente estereotipada, com trancinhas no cabelo, lábios e olhos exagerados.

No livro *“O jogo do vira-vira”* aparecem uma personagem parda e uma negra, ambas representadas em contexto escolar, parecendo um pouco alheias ao jogo de imaginação do menino branco destacado como personagem principal da história. O livro *“Shhh”* também é um livro que retrata até que ponto pode chegar a imaginação de uma criança. A história é desenvolvida com apenas dois personagens, uma menina parda e um hipopótamo, que parece ser o companheiro inseparável da menina, mas é apenas fruto de uma imaginação fértil que tira um animal tão grande

de dentro da mochila. O livro *“Não vou dormir”* é um livro de poucas palavras que leva o leitor infantil a identificar uma situação que acontece no cotidiano, o fato de insistir que não tem sono e dentro de poucos instantes ser vencido pelo cansaço e acabar dormindo. A personagem da história é uma menina branca de cabelos avermelhados que tem como companheiro de ilustração um ursinho, que presumivelmente fica ao seu lado na hora de dormir.

O livro *“Beijo de Sol”* é uma homenagem do autor Celso Sisto a uma das maiores escritoras da literatura, Cecília Meireles. A menina é ilustrada como uma criança parda que passa pela história criando situações e personagens que só ela reconhece, como acontece com as crianças.

O livro *“Tarde de inverno”* é um livro de poucas palavras que traz dois personagens brancos, um menino e sua mãe, e diante de ruas e casas a criança consegue ver a mãe, por quem tanto espera. Por fim o livro *“O redondo pode ser quadrado”* que tem uma função educativa na área da matemática, fazendo uso das formas geométricas e criando animais com essas formas.

Essa passagem de forma qualitativa por aspectos de cada um dos livros revela que a valorização de negros e indígenas, como definido nas normativas que usamos como suporte para essa pesquisa, ocorrem de forma incidental. Mesmo buscando aspectos ou passagens que operem nessa direção, os resultados são muito limitados.

Nos textos foram encontrados 95 personagens brancos e 14 negros, na ilustrações 167 brancos e 44 negros, na capa 10 brancos e 3 negros. Nos livros que compõe a análise foi possível perceber a prevalência de personagens brancos, em sua grande maioria bem colocados no discurso e nas imagens. A forma de tratamento designada a brancos reforça a hipótese de que os discursos racistas continuam operando no sentido de *naturalização* da condição do branco. Uma maneira complementar de verificar a complexidade dos personagens é examinar as ausências, ou seja, os silêncios a respeito de determinadas características dos personagens.

Os resultados sobre personagens no texto, de uma forma geral, atuaram no sentido de naturalizar a condição do branco. A condição de branco que aparece constantemente em textos e ilustrações reforçam a ideia de que podem ser considerados como padrão de humanidade ou representantes da espécie. Além dos

personagens brancos serem maioria, também aparecem com características mais bem desenvolvidas e valorizadas.

Os livros que trazem personagens negros, em alguns os representam positivamente. No entanto, estão presentes apenas na imagens, são personagens que não tem voz. Além do silenciamento destinado às ações desses personagens, o fato de não lhes ser concedido voz, gera a hipótese de *passifização* desses personagens.

A omissão da voz do negro dentro do discurso pode ser feita pela busca de uma suposta neutralidade, e teria o sentido de *dissimulação* da situação de privilégio em que esta posto o branco e das desigualdades raciais existentes.

Chamamos a atenção em especial pelas formas de silenciamento presente na ocultação das falas dos personagens negros. De acordo com Silva (2005) a manifestação do silêncio tem significância própria. O silenciamento pode ser compreendido como a proibição de se falar sobre certas situações. Ainda, de acordo com o autor (2005) o sentido do silêncio se articula com a complexa etiqueta das relações raciais do “racismo à brasileira”. A manifestação pode ser vista na escola e na maneira com que a literatura é transmitida, o silêncio acaba por manter os discursos no ambiente escolar e tenta criar um ideal de democracia entre as raças, ocultando os processos de discriminação.

A síntese dos resultados dos livros apontaram mudanças e permanências. Como exemplo, temos a participação de personagens negros ilustrados positivamente em relação ao ambiente em que se encontram. Apesar de aparecerem alguns personagens negros, temos uma participação muito limitada em decorrência ao aparecimento de personagens brancas.

Dos livros analisados percebemos que alguns personagens recebiam características diferenciadas, ou seja, alguns continuaram recebendo características estereotipadas, enquanto que outros eram apresentados visualmente com características positivas.

Pode-se dizer que apesar de receber características positivas os negros ainda estão sujeitos à estratégia de *passifização*, pois nenhum dos personagens recebeu fala como personagem principal. Nas falas e imagens analisadas nos livros, os negros que aparecem estão todos relacionados a papéis secundários, ou seja, os personagens não tem voz, são apenas figurantes.

Também analisamos que diante dos textos e imagens, os personagens negros não receberam um papel de exercício de poder, ou ao menos dividem essa possibilidade com algum outro personagem. Trabalha-se nesse aspecto a hipótese de diferenciação, ou seja, os personagens negros não são relacionados a nenhum papel de poder, são apenas apresentados nas imagens, apesar de as imagens trazerem em alguns livros personagens negros bem desenhados e bem colocados diante das figuras de personagens brancos.

Visualizamos ainda as condições com que os personagens aparecem, percebeu-se que ainda permanece no imaginário coletivo a imagem do branco como representante da espécie, estando sempre bem colocado e numa situação de *naturalização* do ser branco.

Sobre a permanência constante de personagens brancos nos livros, criamos a hipótese de que a estratégia de *dissimulação* da racialização permanece devido ao fato de os personagens brancos em sua grande maioria apresentarem-se em situações de privilégio em comparação aos negros. Pode dizer que essa situação permanece devido ao silêncio e à omissão da participação de personagens negros na literatura brasileira.

5.4 Comparações com outros estudos

Além das comparações que por vezes realizamos na discussão dos resultados realizada até aqui, essa parte tem o objetivo de tratar de forma sistemática os resultados de pesquisas brasileiras que apresentamos no cap. 2. Para isso trazemos as características dos quadros 2, Síntese de forma de hierarquização captadas por pesquisas sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira e Quadro 3, Síntese de mudanças captadas por pesquisa brasileiras sobre personagens negras na literatura infanto-juvenil brasileira, e analisamos como cada uma (exceto a que não se aplicam a estudo em questão, por exemplo as primeiras listadas no Quadro 2 que remetem a livros publicados no início do século XX) das características citadas ocorre na amostra de livros infantis dirigidas à Educação Infantil do PNBE analisada.

Estudos diversos apontam para a sub-representação de personagens negras em textos e ilustrações (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; ARBOLEYA, 2009; VENÂNCIO, 2009; MONTEIRO, 2010; DEBUS, 2010). Conforme explicitado anteriormente, a sub-representação de personagens negros(as) se mantém nessa amostra, com resultado inclusive superior ao obtido por Bazilli (1999) no que se refere à proporção entre personagens brancos e negros.

Alguns estudos mostram que praticamente não existiam personagens negras na literatura infantil anterior a 1920 (GOUVÊA¹², 2004, 2005; CASTILHO, 2004; BORGES, 2008; MONTEIRO, 2010). No entanto, esta pesquisa demonstra que nas amostras analisadas aparecem alguns personagens negros, mas a incidência é bem menor que a de brancos.

Nas amostras foi possível identificar uma menor elaboração de personagens negras, e que além disso essas personagens aparecem com altas taxas de indeterminação de situação familiar e conjugal, de escolaridade, origem geográfica, esses itens aparecem nas pesquisas de (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; OLIVEIRA, 2003; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; DEBUS 1, 2010; ARBOLEYA, 2009), garantindo uma maior elaboração e complexidade para personagens brancos, além das relações de parentesco destas personagens.

No que diz respeito a estereotipia na ilustração de personagens negras, constatou-se nas pesquisas, (ROSEMBERG, 1985; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004; CASTILHO, 2004; KAERCHER, 2006; FRANÇA, 2006; FERREIRA, 2008; PESTANA, 2008; ARBOLEYA, 2009), que dos poucos personagens negros que aparecem, que apenas dois aparecem estereotipados com olhos e lábios grandes.

Sobre a correlação de personagens negras com profissões socialmente desvalorizadas, apontamos os seguintes estudos (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; OLIVEIRA, 2003; SOUZA, 2005; JOVINO, 2006; PESTANA, 2008), e nas amostras aparecem apenas um lutador de boxe preto, o que pode levantar a hipótese de que os negros são melhores em algumas modalidades de esporte.

Nas amostras a/o branca/o é apresentada/o como condição humana “natural”, como representante da espécie. Ser branco é a condição normal e neutra da humanidade: os não-brancos constituem exceção (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO E PINTO, 1990; NEGRÃO, 1988; BAZILLI, 1999; FILHO, 2004; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; DIAS, 2008); (ARAÚJO, 2010). Essas características são recorrentes devido a grande quantidade de personagens brancos que compõem a amostra.

Devido a pouca representação de personagens negros e indígenas levantamos a hipótese de que os livros são produzidos pressupondo como leitores crianças brancas. O cotidiano e a experiência da criança negra são alijados do ato de criação das personagens e do enredo dessa literatura (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO, 1987; NEGRÃO, 1988; NEGRÃO E PINTO, 1990).

Pressupõem-se ainda que a maioria dos personagens são masculinos, adultos e brancos, (KAERCHER, 2006). No entanto, a incidência maior não é de personagens adultos, pois a amostra é direcionada ao público infantil e sim de crianças brancas. Apesar dos livros pertencentes a amostra trazer a representação negra nos livros de literatura não garantem noções de pertencimento, mesmo que estejam bem representados (BORGES, 2008; DEBUS, 2010; (ARAÚJO, 2010).

A literatura infantil apresenta-se como um campo fértil de afirmações de padrões culturais, inclusive de autoafirmação étnica. (ARBOLEYA e ERES, 2008). Nesse aspecto a literatura infantil converge, principalmente, a afirmações de padrões culturais brancos.

Nos aspectos positivos apontados na literatura infantil foram identificadas algumas mudanças ocorridas no decorrer dos anos. De todas as características citadas no Quadro 3, observamos na amostra apenas três que apontam mudanças. As mudanças podem ser vistas nos traços físicos e comportamentais de personagens negras idealizadas e superiorizadas em obras contemporâneas (França, 2006). Verificamos também que após ser sancionada a Lei 10.639/03 foi possível observar mudanças no mercado editorial com relação a presença de personagens negros bem estruturados nas narrativas destinadas às crianças e aos jovens (BORGES, 2008). Ocorreram algumas mudanças, mas devido ao ano de aprovação da Lei outras mudanças poderiam ser vislumbradas. Identificamos ainda, um apreço às figuras femininas e valorização da estética negra (BORGES, 2008). As personagens negras que aparecem estão esteticamente bem colocadas nas ilustrações e aparecem felizes dividindo o espaço escolar com crianças brancas.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar as estratégias ideológicas presentes no acervo de 2008 do Programa Nacional Biblioteca da Escola destinada à Educação Infantil. Os livros foram analisados no contexto das políticas públicas de incentivo à leitura, da alteração da Lei de Diretrizes e Bases pela Lei 10.639/03, e da investigação de estratégias ideológicas pautadas em Thompson (2002) para discussão das relações étnico-raciais. Para a iniciação e realização desta pesquisa, partimos do pressuposto de que os livros de literatura infantil são instrumentos midiáticos que transmitem de alguma forma conceitos ideológicos pautados nos ideais das classes hegemônicas. A prática adotada na pesquisa foi a análise de conteúdo que compõe a análise formal proposta em Thompson (2002).

Interpretamos as estratégias ideológicas apreendidas na análise formal, como meio de operação dos modos gerais da ideologia, propostas por Thompson (2002). As formas simbólicas em contextos específicos atuaram por meio da universalização e os interesses dos brancos operaram para a legitimação das desigualdades raciais. As considerações foram feitas através das formas simbólicas, que em contextos específicos atuaram para a manutenção da hierarquização, nesse caso, entre os grupos negro e branco.

Em outros momentos, ocorreu o deslocamento de sentidos relativos à discriminação racial, a *dissimulação* das desigualdades sociais entre negros e brancos. As estratégias continuam operando a fim de promover a *diferenciação* e a *estigmatização* de personagens negros em suas formas de representação, elementos que contribuem para reforçar a construção social que impede o negro de assumir na sociedade posições de poder, ou seja, a *fragmentação*. Mas, as formas simbólicas atuaram, principalmente, para determinar o branco como representante da espécie, além de serem colocados nas obras sempre como personagens principais. Pudemos inferir, que o negro pode não aparecer, em alguns livros, subalternizado, mas aparece na maioria das vezes como personagem secundário, o que gera a *passifização* do negro em decorrência da participação dos personagens brancos na história. Ainda, deparamo-nos com situações racistas baseadas,

principalmente, na omissão e/ou pequena parcela de participação dos negros na literatura, o que nos levou a considerar que os discursos ditos ou silenciados atuam para a *reificação* das relações de desigualdades sociais entre negros e brancos no Brasil.

A análise das obras permitiu a constatação de alguns resultados encontrados em outras pesquisas como: a) a sub-representação de personagens negras nos textos e ilustrações, (ROSEMBERG, 1985; BAZILLI, 1999; LIMA, 1999; GOUVÊA, 2004, 2005; KAERCHER, 2006; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; ARBOLEYA, 2009; VENÂNCIO, 2009; MONTEIRO, 2010; DEBUS, 2010), limitando o aparecimento de personagens negros; b) alguns personagens no acervo analisado ainda aparecem estereotipados; c) o branco continua aparecendo como representação da espécie (ROSEMBERG, 1985; NEGRÃO E PINTO, 1990; NEGRÃO 1988; BAZILLI, 1999; FILHO, 2004; PESTANA, 2008; FERREIRA, 2008; ARBOLEYA e ERES, 2008; DIAS, 2008; ARAUJO, 2010).

Foi realizada também para a conclusão desta pesquisa uma análise dos editais desde o ano de 2003 até o ano de 2012. No entanto, o edital no qual detivemos nossa atenção foi o edital de 2008, que corresponde a um dos propósitos desta pesquisa. Percebemos durante a análise dos editais que no ano de 2003 não havia restrições para a aquisição das obras, e que não havia nenhum tipo de solicitação de qualidade literária, além disso, o texto produzido para divulgação do edital não apresentava nenhum aspecto relacionado à diversidade.

Nos editais dos anos seguintes ainda não foi possível vislumbrar qualquer tipo de mudança no texto referente à Lei 10.639 e às relações raciais.

Mas, de forma geral o texto dos editais pedia que as obras apresentassem temáticas diversificadas, de diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Ainda, os temas não poderiam apresentar didatismos ou moralismos, e sim a ausência de preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer ordem. Os editais desaconselhavam à reprodução de clichês, preconceitos, estereótipos ou qualquer tipo de discriminação, ou veiculação de imagens que apresentassem situações de preconceito.

Nos editais subsequentes ao ano de 2003 foi perceptível algumas mudanças ocorridas no texto, mas, as partes que permaneciam iguais em todos os editais eram justamente as partes em que se pedia um cuidado com a reprodução de

estereótipos, o que não garantiu que esses textos não seriam veiculados nas obras escolhidas. Percebeu-se ainda durante a análise das obras um silenciamento sobre a condição do negro, principalmente, no que diz respeito à formação familiar, ou seja, os negros apareciam isoladamente, nunca parte de um contexto familiar. No entanto, as crianças negras que apareceram na amostra estavam esteticamente bem representadas e percebeu-se uma valorização dos traços da menina negra.

O que se pretendia nesta pesquisa com a análise dos editais era observar se os mesmos garantiam o cumprimento da Lei 10.639/03 e a participação efetiva do negro nos livros infantis entregues às escolas por um programa nacional que visava à ampliação da leitura e do conhecimento. Foi constatado que houve uma melhora na qualidade do desenho e da imagem do negro, mas falta muito para uma participação mais efetiva e positiva da história e da representação negra.

Observou-se ainda no processo de análise, que existe a permanência da figura do branco como protagonista da história, e a prevalência de personagens infantis também brancos. A mudança observada foi em relação à valorização da estética negra por meio das representações étnicas.

No que se refere aos resultados relativos à cor/etnia, a taxa de branquidade é consideravelmente alta quando a questão de quantos personagens brancos para cada personagem negro é examinada.

Quanto à perspectiva editorial, de acordo com Venâncio (2009), no movimento de criação e divulgação da obra literária, entendem-se as editoras como espaços estruturados para a transferência de capital simbólico para a legitimação de discursos e discussão de temas de interesse, com a demanda social, ditando temáticas e direcionando os debates, a fim de adotar discursos convenientes a si.

Os livros analisados reforçam a ideia do silenciamento relativo às relações étnico-raciais na literatura infantil. Ressaltam-se nas obras as estratégias ideológicas dominantes ocultas pela representação de brancos com características peculiares, fazendo parte de uma composição familiar, recebendo nome e sendo inseridos num contexto social melhor.

Resultados positivos também foram encontrados, principalmente no que diz respeito à representação de personagens negras. Apesar de perceber um silenciamento relativo à participação dos negros nas obras analisadas, foi

constatada uma melhora na qualidade das ilustrações, sejam elas correspondentes aos personagens indígenas ou negros, em sua grande maioria. Os livros analisados apontam para uma frequência maior de personagens infantis, mas a cultura adultocêntrica permanece, levando-se em consideração que personagens adultos aparecem mais que personagens infantis negros ou indígenas. E, aparecem também para cultivar a perspectiva de dominação do adulto para com a criança, intensificando a relação de emissor adulto e receptor criança.

Apesar das dificuldades encontradas durante a realização dessa pesquisa, buscamos apresentar os dados investidos na análise dos livros baseado nas leituras de outras pesquisas que deram suporte para o desenvolvimento desta. O método utilizado por Thompson (2002) proporcionou a identificação das estratégias ideológicas das obras, que muitas vezes passam despercebidas por um olhar menos preciso. A literatura pode ser encarada como um elemento de influência no contexto familiar, educacional e principalmente, na formação da identidade da criança. Esperamos que as experiências obtidas por meio desse estudo e a leitura desse texto por outras pessoas proporcionem uma mudança no pensamento coletivo e impulsionem uma re (educação) sobre a questão racial no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.C dos S. **Crise na escola, crise no ensino da leitura? Uma análise dos discursos sobre leitura feitos nos 20 primeiros anos de COLE**, Rio de Janeiro, 2009.
- ARAUJO. D ,C. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-juvenil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2010.
- ARBOLEYA, V J. **Questões de literatura infantil e afrodescendência: o poder de ação do personagem negro nas áreas de decisão da narrativa**. Revista África e Africanidades - Ano I - n. 4 – Fev. 2009
- ARBOLEYA, V J; ERAS, L W. **Papéis e representações socioculturais na literatura infantil – imagem, adjetivo e dimensão estética do personagem negro em obras infantis** (União Pan-Americana de Ensino – UNIPAN) 2008.
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro, 1981.
- AQUINO, J G. **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**, São Paulo, Summus, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARBOSA, L C. **Identidade e Branquidade- Conflitos no universo infanto-juvenil**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação
XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.
- BAZILLI, C. **Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras** / Secretaria de Educação Básica, Coordenação-Geral de Materiais Didáticos; elaboração Andréa Berenblum e Jane Paiva. – Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL, MEC. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2003.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2005.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2008.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2009.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2010.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2011.

BRASIL, MEC. **Edital Programa Nacional Biblioteca da Escola**, 2012.

BRASIL. **Lei nº10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: CNE, 10 de Março de 2004. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora)

BORGES, L V dos S. **A importância da literatura infanto-juvenil na construção étnico-racial das crianças no lar Joana Angélica**. (Monografia de graduação em Pedagogia) Universidade do Estado da Bahia, Salvador 2008.

CASTRO, Jorge A.; BARRETO, Ângela R. e CORBUCCI, Paulo R. **A reestruturação das políticas federais para o ensino fundamental: descentralização e novos mecanismos de gestão**. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. (Texto para Discussão n. 745).

CASTILHO, S D de. **A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas/ Olhar de Professor ano/vol. 7 número 001** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/ Brasil p.103- 113, 2004.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CAVALLEIRO, E. S. **Brasil 2011: Estado festejará Ano Internacional dos Afrodescendentes distribuindo livro racista nas escolas**. Disponível em <<http://mariafro.com.br/wordpress/?p=21672>>..Acesso em 04/01/2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COPEL. R J, SAVELI. E L, **Leitura no Brasil-Programas, Projetos e Campanhas**. Revista Leitura Crítica. Disponível em: <<http://www.leituracritica.com.br/rev10/julga/julga02.htm>>. Acesso em 10/06/2010.

D'ADESKY, J, **Anti- Racismo, Liberdade e Reconhecimento**. Rio de Janeiro: Dautt 2006.

DEBUS, E S D. **A literatura Infantil e a temática africana e afro-brasileira**. Nação escola nº2. Editora Atilénde. Abril 2010.

_____. **Festaria de brincança: A leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus 2006

DIAS, A F. **A identidade cultural do negro na literatura infantil de Monteiro Lobato**. Revista Fórum identidades. Ano 2, Volume 3 – p. 103-109 – jan-jun de 2008

EAGLETON, T. **Ideologia: Uma introdução**. São Paulo: Ed. da Universidade Estadual Paulista: Ed. Boitempo, 1997.

EAGLETON, T. **Ideologia da Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1993.

ESCANFELLA, C. M. **Literatura infanto-juvenil brasileira e religião: uma proposta de interpretação ideológica da socialização**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**; Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2005.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).

FERNADES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**, 3º Edição, vol 2. São Paulo. Ed. Ática, 1978.

FIGUEIREDO, A M C. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, 1997, n 39, CEDEC.

FIGUEIREDO, M F; FIGUEIREDO, A M C, **Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica**. Anál e Conj, Belo Horizonte, set/ dez, 1986.

FIGUEIREDO, O.V.A. **Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana: um diálogo possível**. Afrouneb: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária; organizado e coordenado por Wilson Roberto de Mattos e outros, Salvador: 2008. FNDE. Disponível em: <www.fnde.gov.br>. acesso em 04/11/2010

FILHO, D P. **A trajetória do negro na literatura brasileira**. Estudos avançados 18 (50), 2004 p. 160-180.

FERREIRA, L C da. **A personagem do conto infanto-juvenil brasileiro contemporâneo: uma análise a partir de obras do PNBE/2005**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade de Brasília – UnB, 2008.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na literatura infantil brasileira: da manutenção à desconstrução do estereótipo**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

FUNDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Dados estatísticos do Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-dados-estatisticos>>. Acesso no dia 17/02/10.

FUNDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Funcionamento do Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-funcionamento>>. Acesso em 17/02/10

FUNDO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Histórico Funcionamento do Programa Nacional Biblioteca na Escola**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico>>. Acesso em 17/02/10

GIROUX, H A. Por uma pedagogia e política da branquidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, jul. 1999. p. 97-132.

GÓES, J. R. de e FLORENTINO, M. **Crianças escravas, crianças dos escravos. IN: História das crianças no Brasil**. Mary Del Priore organizadora. 2º Edição. São Paulo. Editora Contexto, 2000.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª Ed Rio de Janeiro, LTC., 1988.

GONÇALVES, A M. **Carta aberta ao Ziraldo**. Disponível em : http://www.abpn.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=647%3Acarta-aberta-ao-ziraldo-por-ana-maria-goncalves&catid=25%3Aartigos&Itemid=25&lang=pt&sms_ss=facebook&at_xt=4d601dbe8ece3ad4%2C0

GOUVÊA, M. **A construção do “infantil” na literatura Brasileira**. Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/GOUVEA.pdf>. Acesso em 12/01/2011.

GOUVÊA, M C S de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31, n.1, jan./abr. 2009.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. Ideologia. In: STREY, Marlene Neves [et al.]. **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HÖFLING, E, M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Caderno Cedes vol 21 n 55, Campinas, Novembro 2005.

JOUVE, V. **A leitura**, tradução Brigitte Hervot. São Paulo, Editora Unesp, 2002.

JOVINO, I da S. **Literatura Infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. SOUZA, F; LIMA, M N. (Orgs) Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos Afro- Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KAERCHER, G E P da S. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca na Escola – 1999**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LACLAU, E. **Política e Ideologia na Teoria Marxista: Capitalismo, Facismo e Populismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

LIMA, H, P. **Personagens negros: Um breve perfil na literatuta Infanto-juvenil. Superando Racismo na Escola**. Kabengele Munanga, organizador: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade, 2008.

MAGALHÃES, A M.^a; ALÇADA, I. — **Literatura infantil, espelho da alma, espelho do mundo** Revista ICALP, vol. 20 e 21, Julho - Outubro de 1990, 111-123.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, **Contra o racismo, pela cidadania e pela vida, 1995**. Disponível em
<[http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacao](http://www.eliagonzalez.org.br/material/Marcha_Zumbi_1995_divulgacao_UNEGRO-RS.pdf)
UNEGRO-RS.pdf>

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução: José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. Ed. Grijalbo. São Paulo 1977

MARTINS, A. **PRÁTICAS LEITORAS: Diferentes Instâncias e Contextos de Leitura**. FE/UFMG, 2005.

MATTOS, I G de. **Estética Negra: Identificação e representação na adolescência**. Afroneb: Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária/ Organizado e coordenado por Wilson Roberto de Mattos e outros- Salvador: EDUNEB, 2008.

MEIRELES, C. 1901-1964. **Problemas da Literatura Infantil**. 3º Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORAES, A D de. **Reflexos da violência na literatura infanto- juvenil**. São Paulo, SP: Letras & Letras, 1991.

MULLER, P.& SUREL, Y. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada; Kabengele Munanga, organizador. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

NASCIMENTO, S, L. Relações raciais em livros didáticos de Ensino religioso do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2009.

NASCIMENTO, BRANCHER e OLIVEIRA, **A construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas**. Disponível em <<http://www.ufsm.br/gepeis/infancias.pdf>>. Acesso em 14/10/2010.

NEGRÃO, E V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 52-65, mai. 1988.

NEGRÃO, E V. e PINTO, R P. *De olho no preconceito: um guia para professores sobre racismo em livros para crianças*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/FCC – Departamento de Políticas Educacionais/DPE, 1990.

NOGUEIRA, J C; PASSOS, J C dos; SILVA, V B M da. (Orgs.) *Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias*. Florianópolis: Atilende, 2010.

OLIVEIRA, M A de J. **Negros personagens nas narrativas infanto-juvenis brasileiras: 1979-1989**. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

_____. **Literatura Afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, interações, convergências. 13-17 de Julho de 2008, USP, São Paulo, Brasil.

PAIVA, A et al.] – Brasília : **Literatura na infância : imagens e palavras** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2008.

PAIVA, A e SOARES M. **Literatura Infantil: políticas e concepções**. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2008.

PALO, M J e OLIVEIRA M R D. **Literatura Infantil: voz da criança**. 4 Edição, São Paulo, Editora Ática, 2006.

PESTANA, P S. **Exu literário: presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis** Nó na garganta de Mirna Pinsky e A cor da ternura de Geni Guimarães. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Centro Universitário Campos de Andrade, 2008.

PIZA, E, S. P. **O caminho da águas: Estereótipo de mulheres negras por escritoras brancas**- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Com. Arte, 1998.

ROCHA, L. C. P. da. **Política Educacional e a Lei 10.639/03: Uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades sociais na sociedade brasileira**. Notas de história e cultura afro-brasileiras/ organizado por Hilton e Paulo Vinicius Baptista da Silva, Ponta Grossa, Ed. UEPG/ UFPR, 2007.

ROSEMBERG, F. **Infância e ideologia; infância e relações raciais: discutindo uma agenda de pesquisa. Mini-curso de encerramento do Seminário Especial Infância, relações raciais e aprendizagem escolar**. Curitiba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 04 de dezembro de 2007. SANTOS, Joel. R. dos. **A questão do negro na sala de aula**. Coleção sala de aula. Ed. Ática. São Paulo, 1990.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985 (Teses; 11).

SILVA, P V B da. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, P V B da. **Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **Desigualdades raciais em livros didáticos e literatura infanto-juvenil**. In: COSTA, Hilton;. (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007.

_____. **Projeto “Racismo e discurso na América Latina”: notas sobre personagens negras e brancas no discurso midiático brasileiro**. In: III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso (NAD) e o Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1º a 4 de abril de 2008a.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. 2º Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Por sempre mais uma história**. Simpósio “A África e os afrobrasileiros na literatura e no livro didático: produções, representações e desafios”, XV ENDIPE. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 20-23 de Abril de 2010.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar**. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, Mar/2001. Disponível em <www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>. Acesso em 14/10/2010

SOUSA, F B F, de. **O Racismo à flor da pele: Mito da “Democracia Racial”**. Revista Chão da Escola. Sismmac nº 6 outubro 2007, p. 13-17.

TELLES, E. **Racismo à Brasileira: Uma nova perspectiva sociológica**. Relume Dumará. Rio de Janeiro, 2003.

THOMPSON, J B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 6 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VENÂNCIO. A, C **Literatura Infanto Juvenil e diversidade**, Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.1(Teses; 1).

WARE SILVA, Paulo V. B e ARAÚJO, Joel Z. **Síntese dos trabalhos apresentados no GT Relações raciais em discursos midiáticos e literários**. V Congresso Nacional de Pesquisadores(as) Negros(as). Goiânia, 2008.

ANEXOS

MANUAL 1 - PARA CODIFICAÇÃO DOS DADOS CATALOGRÁFICOS **Itens**

I - NÚMERO DO LIVRO

Preencher de acordo com o arquivo (ver amostra de livros).

II - NÚMERO DO AUTOR

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

III - SEXO DO AUTOR

Este item se propõe determinar a que sexo pertence os autores. O indicador é o nome. Em caso de pseudônimo, o verdadeiro nome deve ser investigado. Em caso de dúvida, informar-se junto à editora.

Código:

- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em caso de co-autoria mista) ;
- 9 - indeterminado.

IV – COR/ETNIA DO AUTOR (ou primeiro autor em co-autoria)

Código:

- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado

V – COR/ETNIA DO 2º AUTOR

Código:

- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado

VI – COR/ETNIA DO 3º AUTOR

Código:

- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado

VII - DATA DE NASCIMENTO DO AUTOR (ou primeiro autor em co-autoria)

Código:

- 1 – anterior a 1800;
- 2 – 1800 a 1850;
- 3 – 1850 a 1900;
- 4 – 1900 a 1910;
- 5 - de 1910 a 1919;
- 6 - de 1920 a 1929;
- 7 - de 1930 a 1939;
- 8 - de 1940 a 1949;
- 9 - de 1950 a 1959;
- 10 - de 1960 a 1979;
- 11 – 1970 a 1979;
- 12 - de 1980 em diante;
- 99 - indeterminada.

VIII - DATA DE NASCIMENTO DO 2º AUTOR

Código:

- 1 – anterior a 1800;
- 2 – 1800 a 1850;
- 3 – 1850 a 1900;
- 4 – 1900 a 1910;
- 5 - de 1910 a 1919;
- 6 - de 1920 a 1929;
- 7 - de 1930 a 1939;
- 8 - de 1940 a 1949;
- 9 - de 1950 a 1959;
- 10 - de 1960 a 1979;
- 11 – 1970 a 1979;
- 12 - de 1980 em diante;
- 99 - indeterminada.

IX - DATA DE NASCIMENTO DO 3º AUTOR

Código:

- 1 – anterior a 1800;
- 2 – 1800 a 1850;
- 3 – 1850 a 1900;
- 4 – 1900 a 1910;
- 5 - de 1910 a 1919;
- 6 - de 1920 a 1929;
- 7 - de 1930 a 1939;
- 8 - de 1940 a 1949;
- 9 - de 1950 a 1959;
- 10 - de 1960 a 1979;
- 11 – 1970 a 1979;
- 12 - de 1980 em diante;
- 99 - indeterminada.

X - CURRÍCULO LITERÁRIO DO AUTOR

Este item se propõe classificar os autores de acordo com sua dedicação

exclusiva ou não à literatura didática.

O escritor da obra dedicou-se:

Código:

- 1 - exclusivamente à livros didáticos;
- 2 – principalmente à literatura infantil;
- 3 - principalmente a obras não ficcionais para adultos;
- 4 - principalmente à literatura de ficção para adultos, incluindo romance(s);
- 5 - igualmente à produção para adultos e para crianças;
- 9 - indeterminado.

XI - NÚMERO DO ILUSTRADOR

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - o livro não é ilustrado;
-
- 99 - indeterminado: o livro é ilustrado mas não foi possível identificar o ilustrador.

XII - SEXO DO ILUSTRADOR

Código:

- 0 - o livro não é ilustrado;
- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em casos de co-ilustração mista);
- 4 - indeterminado: o livro é ilustrado, identificou-se o ilustrador mas não foi possível determinar seu sexo;
- 9 - não foi possível identificar-se o ilustrador.

XIII – COR/ETNIA DO ILUSTRADOR

Código:

- 0 – o livro não é ilustrado;
- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado: identificou-se o ilustrador mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XIV - IDENTIFICAÇÃO DO CAPISTA

Este item visa apreender a indicação ou não do capista.

Código:

- 0 - o livro não tem capa ilustrada;
- 1 - consta o capista;
- 2 - apesar de não constar, deduziu-se que o capista era o próprio ilustrador;
- 9 - indeterminado: o livro tem capa ilustrada, mas não foi possível identificar o capista.

XV - NÚMERO DO CAPISTA

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - o livro não tem capa ilustrada;
- 98 - deduziu-se que o capista era o próprio ilustrador;
- 99 - indeterminado: o livro tem capa ilustrada mas não foi possível identificar o capista.

XVI - SEXO DO CAPISTA

Código:

- 0 - o livro não tem capa ilustrada;
- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em caso de co-ilustração mista);
- 4 - indeterminado: o livro tem capa ilustrada, identificou-se o capista mas não foi possível determinar a que sexo pertence;
- 9 - não foi possível identificar o capista.

XVII – COR/ETNIA DO CAPISTA

Código:

- 0 – o livro não tem capa ilustrada;
- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado: identificou-se o capista mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XVIII - NÚMERO DO EDITOR

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - o livro consta o editor;
- 99 - indeterminado: não foi possível identificar o editor.

XIX - SEXO DO EDITOR

Código:

- 0 – não foi possível identificar-se o editor;
- 1 - masculino;
- 2 - feminino;
- 3 - misto (em casos de co-edição mista);
- 9 - indeterminado: identificou-se o editor mas não foi possível determinar seu sexo.

XX – COR/ETNIA DO EDITOR

Código:

- 0 – não foi possível identificar-se o editor;
- 1 – branco;
- 2 – preto;
- 3 – pardo;
- 4 – amarelo;
- 5 – índio;
- 9 – indeterminado: identificou-se o editor mas não foi possível determinar sua cor/etnia.

XXI - NÚMERO DA EDITORA

Preencher de acordo com o arquivo (ver arquivo).

Código:

- 00 - não consta o nome da editora.

XXII - LOCAL DE PUBLICAÇÃO

Preencher de acordo com o fichário.

Código:

- 9 - indeterminado.

XXIII - DATA DE 1ª EDIÇÃO

Este item analisa a data de 1ª edição do livro. Este dado deve ser procurado em todas as fontes disponíveis.

Código:

- 1 - de 1970 a 1974;
- 2 – 1975;
- 3 – 1976;
- 4 – 1977;
- 5 – 1978 ;
- 6 – 1979;
- 7 – 1980;
- 8 – 1981;
- 9 – 1982;
- 10 – 1983;
- 11 – 1984;
- 12 – 1985;
- 13 – 1986;
- 14 – 1987;
- 15 – 1988;
- 16 – 1989;
- 17 – 1990;
- 18 – 1991;
- 19 – 1992;
- 20 – 1993;
- 21 – 1994;
- 22 – 1995;
- 23 – 1996;
- 24 – 1997;
- 25 – 1998;
- 26 – 1999;
- 27 – 2000;
- 28 – 2001;
- 29 – 2002;
- 30 – 2003;
- 99 - não há informação sobre este dado.

XXIV - DATA DA EDIÇÃO ANALISADA

Este dado só deve ser classificado quando constar do livro.

Código:

- 1 - de 1970 a 1974;
- 2 – 1975;
- 3 – 1976;
- 4 – 1977;
- 5 – 1978 ;
- 6 – 1979;
- 7 – 1980;
- 8 – 1981;
- 9 – 1982;
- 10 – 1983;
- 11 – 1984;
- 12 – 1985;
- 13 – 1986;
- 14 – 1987;
- 15 – 1988;
- 16 – 1989;
- 17 – 1990;
- 18 – 1991;
- 19 – 1992;
- 20 – 1993;
- 21 – 1994;
- 22 – 1995;
- 23 – 1996;
- 24 – 1997;
- 25 – 1998;
- 26 – 1999;
- 27 – 2000;
- 28 – 2001;
- 29 – 2002;
- 30 – 2003;
- 99 - não há informação sobre este dado.

XXV – INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

OBSERVAÇÃO:

- As fontes que serão consultadas para a maioria dos dados são: o próprio livro em questão, a base de dados da Biblioteca Nacional, Dicionários de Literatura, web.

ARQUIVO 3

MANUAL 3 - PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NO TEXTO

A *unidade de análise* é o personagem e a *unidade de contexto* é o texto de leitura.

EXISTÊNCIA DO PERSONAGEM

A definição de personagem adotada é bastante ampla, fato este que exigiu a elaboração de uma série de regras necessárias para garantir a sistematização da análise.

A adoção de definição ampla de personagem tem como objetivo não perder informações veiculadas por “personagens” genéricos, conforme observação de Rosemberg (1985) e de Bazilli (1999). A definição restrita de personagem, limitada a seres determinados, isto é, possuindo uma realidade específica na narrativa, poderia causar, inicialmente, o abandono de grande número de personagens genéricos.

A opção por definição ampla de personagem exige a adoção de regras complexas. Tais regras são, para este estudo, as definidas por Bazilli (1999) adaptadas de Rosemberg (1985). O objeto de análise de nosso estudo difere das pesquisas citadas, que analisaram personagens da literatura infanto-juvenil. No presente estudo analisaremos os textos de leitura das unidades didáticas de livros de 4ª série, que podem ser extraídos de meios diversos, mas o são, principalmente, da literatura, adulta ou infanto-juvenil, portanto podem apresentar a complexidade aferida por Rosemberg e Bazilli:

DEFINIÇÃO DE PERSONAGEM

Consideramos como personagem (*unidade de análise*) os seres figurando na narrativa e possuindo as seguintes características:

- a) ser de natureza humana, antropomorfizada ou fantástica (ver item I), isto é: pessoas, seres religiosos, fantásticos, extraterrestres ou animais, plantas e objetos antropomorfizados;
- b) ser um indivíduo (pessoa única), grupo, multidão, ou coletividade (exemplos: João, alunos, crianças, orquestra, exército) (ver item II);
- c) existir no contexto ficcional da narrativa (seres determinados) ou fora dele, enquanto seres genéricos (exemplo: as crianças são melhores que os adultos), históricos (exemplo: Cristóvão Colombo, quando descobriu a América...) ou a-temporais (alguns seres fantásticos ou mitológicos desvinculados da fonte original, personagens de outras narrativas, certas divindades, etc.);
- d) agir ou ser simplesmente mencionado na narrativa (exemplo: João é filho de Tereza);
- e) ser *vivo* ou *não*, isto é, os seres mortos serão analisados desde que preencham os demais requisitos da definição de personagem;

ter ou não a condição de personagem *sonhado*.

- f) Cada *ser*, assim definido será considerado como *um personagem*, merecendo ser analisado nos itens constantes deste MANUAL.

Por oposição **não** serão considerados como personagens:

- a) seres apenas evocados (Ai, meu Deus! Por que diabo? Minha mãe!);
- b) animal, planta ou objeto quando forem apenas receptores de ação antropomorfizada, mas não emitirem, eles mesmos, tais comportamentos e não assumirem nenhuma característica humana (exemplo: Ribeirinho andava bem sossegado da vida. Tinha dormido toda noite de baixo de umas mangueiras, ainda no mesmo sítio do monjolo. Na manhã daquele dia, ao despedir-se das mangueiras, levava até uma porção de folhas..." *Ribeirinho meu amigo*, p.31). Neste caso mangueiras, não são consideradas personagem;
- c) quando o caráter antropomorfizado do ser não for claro mas apenas sugerido através de linguagem figurada (exemplo: "Parecia uma rosa, mas não era uma rosa. Era uma flor diferente. Parecia uma pequena bandeira. Uma pequena bandeira que o vento abanava dizendo adeus a Ribeirinho que ia longe", *Ribeirinho meu amigo*, p. 21) ;
- d) quando o caráter antropomorfizado do ser não lhe for inerente mas existir apenas como atributo projetado pela imaginação de um personagem. Por exemplo, no livro *A casa da Coruja Verde*, o burrico Pão-de-ló parece falar. Este seu comportamento, aparentemente antropomorfizado, constitui apenas um atributo que lhe é conferido pelo grande amor de seu Caboclo JANJÃO. Janjão descreve seu burrico:
 "— Pão-de-ló é uma lindeza. Fala com os olhos. Responde, pergunta. Até letra ele conhece de vista e de nome. Manhoso é inteligente corno ele só. A senhora viu meu jerico, Dona Júlia?"
 Mas logo em seguida, o professor Raposo acrescenta, ante a incredulidade de Dona Júlia:
 "— Como dono do jerico, meu amigo o descreveu enxergando-o com os olhos do coração. Quem ama o feio bonito lhe parece. Pão-de-ló é esperto, sabe alguns truques de circo..." (*A casa da Coruja Verde*, p. 61-62).

ORIGINALIDADE E UNICIDADE DOS PERSONAGENS

O caráter original no personagem (o que permitirá diferenciá-lo do anterior e do posterior, ou ainda, o que permitirá enumerá-lo no rol nos personagens da história) não constitui problema para os seres individuais (em oposição a grupo) e determinados, isto é, possuindo uma existência singular, no quadro ficcional da narrativa e a quem caberia corretamente a definição de personagem ou figurante. No exemplo que segue, percebe-se nitidamente que os "cortes" permitindo a inclusão dos personagens no rol de análise é simples. Cada um deles (Zézinho e Chico) possui originalidade e identidade próprias: são seres individuais e determinados.

"— Quando você ficar moço, que quer ser? perguntou Zézinho a Chico, certa manhã, quando iam tomar banho no ribeirão" (*Proezas na roça*, p. 7).

Convém insistir no fato de que a unidade de análise é o personagem e que a unidade de contexto é o texto de leitura. Neste sentido, o personagem deve ser considerado em sua unicidade durante todo o processo de análise. Em termos operacionais, a unicidade do personagem permite que a sua caracterização seja feita e refeita a qualquer momento da narrativa. Por exemplo, se até um dado momento da

história o personagem parece ser órfão, mas no fim da história aparecem seus pais vivos, deve-se considerá-lo como tendo pai e mãe. Deste modo:

- a) cada personagem deve ser contado apenas uma vez, mesmo quando recebe diferentes nomes ou apelações;
- b) quando um personagem muda de identidade, travestindo-se no decorrer da narrativa, deve-se considerá-lo como um único ser, e não dois seres diferentes. Exemplo: “— Estou desconfiada que você não é DUM coisa nenhuma! (...) Com um acesso de raiva, a DUM retirou a fantasia. Apareceu um sujeito de cara comprida...” (Júlia Pata, p. 64);
- c) quando se tiver dúvida, no decorrer da história, se o autor se refere a um único ou a diferentes personagens (a unicidade do personagem não é claramente mantida pelo autor) deve-se considerar a existência de mais um personagem.

Para os "personagens" coletivos (grupos, multidões) e genéricos ou indeterminados (que existem independentemente do contexto ficcional), a unicidade e a originalidade são mais difíceis de serem especificadas, necessitando pois de *regras* fixas e bastante rígidas garantindo a sistematização do processo de análise. As regras estabelecidas foram as seguintes:

- a) os coletivos (orquestra, exército, batalhão, criançada, meninada, etc.), as multidões (povo, pessoas, gente, bichos, outros, qualquer pessoa, etc.) e os grupos (*casal*, *par*, alunos, crianças) serão contados como "personagens". Quando o coletivo indicar instituição não se considera como personagem (Exemplos: Banco do Brasil, Cia de navegação);
- b) os personagens individuais destacados do grupo, coletivo ou multidão constituirão novos personagens. O desmembramento do coletivo, grupo ou multidão não implica em seu desaparecimento enquanto "personagem". Eles perderão esta condição apenas quando *todos* os personagens individualizados forem destacados (exemplo: o par ou dupla só desaparecerá quando seus dois componentes forem mencionados separadamente);
- c) os subgrupos destacados de grupo, coletivo ou multidão constituirão sempre novos "personagens" quando forem subgrupos organizados (por exemplo: batalhão destacado de um exército) ou quando apresentarem certas particularidades próprias (cor-etnia-nacionalidade, sexo, idade, profissão-ocupação, relação de parentesco, religião). Os subgrupos não organizados e/ou que não apresentarem qualquer particularidade própria não serão contados como novos "personagens";
- d) "personagens" genéricos, isto é, existindo em si, independentemente do contexto ficcional (os homens no sentido de humanidade, as crianças como classe de idade dentro da humanidade, etc.) serão contados apenas uma vez na narrativa em que aparecerem, desde que tais "personagens" forem *absolutamente* genéricos;
- e) quando os "personagens" são relativamente genéricos, isto é, existem independentemente do contexto ficcional mas no contexto real possuem originalidade própria, eles serão contados como novos personagens, desde que haja alteração de certas características próprias (cor-etnia-nacionalidade, sexo, idade, profissão-ocupação, relação de parentesco). Operacionalmente deve-se contar sempre como novo personagem todas as vezes que houver qualquer indício indicando de que não se trata das mesmas pessoas (exemplo: no livro *Rosinha vai a Nova York*, os *turistas* são mencionados duas vezes: "...trazem para vender aos turistas, colares, broches e braceletes feitos de semente..." (p. 46).

Mais adiante, já nos Estados Unidos: "Quase todos os turistas desejam descer ao abismo e ver de perto o espetáculo..." (p. 68).

Na primeira passagem, o autor se refere a turistas que visitam a Ilha de Trinidad e, na segunda, aos turistas que visitam as cachoeiras do Niágara. Deste modo, na contagem dos personagens deve-se considerar a presença de dois grupos de *turistas* diferentes;

- f) "personagens" indicados tão genérica e indeterminadamente como alguém, ninguém, todos, etc., não serão contados;
- g) "personagens" genéricos atuando unicamente através da uma fórmula negativa, ou indicando *ausência de*, não serão contados;
- h) comparação e atributos não entram na computação de personagens, mas serão anotados à parte (não esquecer de anotar a página);
- i) "personagens" de mentira ou sonhados são considerados personagens (Exemplo: *O menino mágico*, p. 89).

ITENS

I - NATUREZA

Coluna E

Código:

- 1 humano: personagem descrito como ser humano (homem, mulher, menino, menina, etc.) ou cuja humanidade possa ser apreendida através de comportamentos, traços, etc.;
- 2 religioso: divindade, anjo, santo, etc., pertencente à tradição pagã, judaica, cristã ou outras religiões. Nesta categoria devem entrar também personagens divinos da mitologia grega ou indígena;
- 3 fantástico e folclórico: os tradicionais — fada, duende, bruxa, saci, curupira, Yara, sereia, gigante, amazonas; aqui entram os personagens-personagens (personagem humano criado por outrem ou da mitologia indígena e grega, não divinos);
- 4 personagens humanos descritos em livros históricos e biográficos. Estes personagens são obrigatoriamente humanos. Aqui não haverá distinção entre personagens famosos e não-famosos. Terão natureza 4 tanto indivíduos quanto multidões, citados, referidos ou atuando na história;
- 5 personagem antropomorfizado: animais veja definição de antropomorfismo em observações;
- 6 personagens históricos ou famosos que aparecem em textos de ficção, não tendo estatuto literário de personagem. E também aqueles personagens históricos ou famosos recriados pelo autor;
- 9 indeterminado: seres *antropomorfizados* mas cuja natureza específica é impossível de ser determinada. Exemplo: A lebre fala: "Mas adeus, meu amigo! Vou ver minha comadre". (*Ribeirinho meu amigo*, p.11) A única referência sobre a comadre da lebre é esta. Sua relação de parentesco indica antropomorfismo, mas sua natureza própria é indeterminada;

Observações:

1. Definição de antropomorfismo: característica humana, isto é, traço, comportamento, relação de parentesco, *organização* (exemplo: exército de piranhas) presente em animais, plantas e objetos.

Não serão considerados, porém, como indicadores de antropomorfismo:

- a) Características humanas *apenas projetadas* em seres, pela imaginação ou fantasia de personagens;
 - b) antropomorfismo *apenas decorrente* de linguagem figurada.
2. Os personagens sonhados serão classificados com a natureza que assumem no sonho.

II - INDIVIDUALIDADE

Coluna F

Qualidade individual ou grupal do personagem.

Código:

- 1 indivíduo: indivíduo único, original e singular (João é filho de Maria);
- 2 multidão, grupo, coletivo ou par: grupo tratado como tal onde os componentes individualizados não são considerados. Quando um substantivo é usado no singular como representante da classe ou do gênero deve entrar nesta categoria. Exemplo: o cientista, inglês.

Observação:

Regra geral para indivíduo se destacar de multidão: a multidão (grupo, coletivo, par) deve *preceder* o aparecimento do indivíduo destacado;

REGRAS GERAIS

- 1. Personagens históricos, fantásticos, lendários, mitológicos, folclóricos, famosos, personagens-personagens, religiosos e divinos, tendo existência exterior à narrativa em questão, serão analisados de acordo com sua natureza própria, independentemente da história atual. No caso, porém, de sofrerem modificações na narrativa atual serão analisados de acordo com as "novas características".

Exemplo: Brás Cubas, *citado* em história atual, será analisado como português, branco, adulto, etc.; mesmo que estas categorias não apareçam na narrativa.

- a) Tais personagens serão analisados *em si*, apenas nos itens seguintes:

- natureza;
- individualidade;
- sexo;
- cor-etnia;
- denominação racial;
- idade;
- nacionalidade;
- profissão;
- nome;
- religião;
- vida e morte e informações complementares.

- b) Serão analisados *no texto de leitura* nos itens seguintes:

- importância;
- língua e linguagem;

- valor;
- atividade escolar e informações complementares.

c) Nos itens referentes a:

- origem geográfica I;
- origem geográfica II;
- deficiências;
- parentescos;
- informações complementares.

Serão classificados em O, a menos que haja informações específicas na história.

Para auxiliar a descrição dos personagens históricos, mitológicos e folclóricos servir-se de enciclopédias e dicionários.

2. Os coletivos, grupos e multidão serão *analisados apenas* em função dos itens:

- natureza;
- individualidade;
- sexo;
- cor-etnia;
- idade;
- nacionalidade;
- profissão;
- atividade escolar e informações complementares.

Nos demais itens irão para a categoria O.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES

As variáveis independentes na análise dos personagens são: **cor-etnia**, sexo e idade. As variáveis de cor/etnia são as mais importantes para o presente estudo, ao passo que as relacionadas à gênero serão analisadas pelo estudo de Neide Moura. Mantivemos a especial atenção, no manual, a estas três variáveis, sendo minuciosamente analisadas, às vezes dando impressão de zelo exagerado.

A análise qualitativa das histórias, bem como a experimentação da primeira versão do manual, realizadas por Rosemberg e colaboradoras (1980), sugeriram que o estilo dos autores reflete, de certa maneira, uma visão própria do mundo, centrada no *adulto, homem e branco*.

Estas qualidades parecem ser consideradas como "normais", não necessitando sua explicitação em nível da descrição do personagem. Tentamos, pois, na versão definitiva do manual captar esta nuance estilística o que acarretou a multiplicidade de opções na descrição da cor-etnia, do sexo e da idade dos personagens.

III - SEXO

Coluna G

Código:

- 1 especificamente masculino: quando são efetivamente seres de sexo masculino (o menino, o homem, o Sr. etc.);

- 2 genericamente masculino: palavras de gênero masculino que possuem o correspondente feminino usadas sem que se saiba se se trata efetivamente de indivíduos apenas de sexo masculino (os coelhos sabidos, o homem é mortal);
- 3 especificamente feminino: quando são efetivamente seres de sexo feminino (a menina, a mulher, a vaca etc.);
- 4 misto: palavras que dão ideia de pluralidade, sendo possível inferir a presença de personagens masculinos e femininos (o casal, par, população etc.);
- 5 palavras exclusivamente de gênero masculino que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;
- 6 palavras exclusivamente de gênero feminino que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;
- 7 palavras de gênero indeterminado que indicam seres cujo sexo não se pode especificar;
- 8 não se aplica: seres assexuados (ex.: anjo, assombração, almas etc.).

Observações:

1. Regras para determinação do sexo do personagem:
 - a) quando uma palavra, masculina ou feminina, no singular ou plural, designa indivíduo(s) pertencente(s) a um sexo determinado (exemplos: a mulher, o homem vestido de azul etc.) o personagem a que ela se refere deve ser classificado como *especificamente* feminino ou masculino, dependendo do sexo;
 - b) de acordo com as regras transcritas acima, as relações de parentesco usando plural masculino (pais, avós, tios, primos etc.) sem que haja certeza de se tratar da casal, devem ser consideradas como genericamente masculinas.
2. Indicadores do sexo do personagem:
 - a) Sr., Sra., Dona, nhô, nhá etc.;
 - b) maneira de vestir-se (terno, vestido, fita no cabelo etc.);
3. Lembrete:
 - a) personagens históricos, mitológicos etc. devem ser analisados;
 - b) multidão, grupo, coletivo, devem ser analisados.

IV - COR-ETNIA

Colunas H

INTRODUÇÃO

As categorias previstas para analisar a cor-etnia referem-se conjuntamente ao texto e à ilustração. As informações provenientes do texto permitirão caracterizar a tez-etnia, a cor de olhos e cabelos dos personagens. A informação proveniente da ilustração, confirmando ou contradizendo o texto, permitirá exclusivamente a caracterização da tez-etnia do personagem.

Apesar das categorias previstas referirem-se ao texto e à ilustração, as análises serão feitas independentemente. Isto é, a informação proveniente do texto (ou da ilustração) não poderá ser extrapolada para a ilustração (ou texto).

CATEGORIAS

1. *Cor da pele* (texto e ilustração):

- a) branco: possuir cor branca ou outro indicador de cor branca (ver regras);
- b) preto: possuir cor preta ou outros indicativos de aparência afro (cabelo e traços fisionômicos) (ver regras);
- c) pardo: ser descrito como tal, ou possuir tez e traços fisionômicos entre o preto e o branco;
- d) índio: ser descrito como tal;
- e) amarelo: possuir traços orientais ou outros indicativos;
- f) outros: outras cores e grupos étnicos não mencionados acima (ver regras);
- g) misto: no caso de multidões quando mais de um grupo étnico não branco está representado (ver regras).

2. Regras para classificação da cor na ilustração:

- a) para esta análise as ilustrações devem ser consideradas como um continuum, isto é, a cor do personagem será decidida em função do conjunto das ilustrações referentes a ele;
- b) para se classificar um personagem numa determinada cor deve-se considerar além da tez, os traços, a textura dos cabelos e, algumas vezes, a vestimenta (índios);
- c) os personagens que aparecem exclusivamente no texto (não sendo ilustrados), ou cuja identificação na ilustração não seja possível de ser classificados como *não ilustrados*;
- d) personagens que aparecem na ilustração, mas que não puderam ser acoplado a um personagem do texto, não serão analisados.

3. Lembrete:

- a) personagens históricos, mitológicos, etc. devem *ser sempre* analisados neste item;
- b) multidões, grupos e coletivos devem ser sempre analisados de acordo com este item;
- c) quando a ilustração tem apenas o fundo colorido e os personagens aparecem em contorno, não deverão ser classificados em *outras cores*. A análise da cor neste caso será indicada por traços, vestimenta, etc.

1 – Branco

2 – Preto

3 – Pardo

4 – Indígena

5 – Amarelo

6 - Outras cores

9 – Indeterminado

V - IDADE OU ETAPA DA VIDA

Coluna K

CATEGORIAS

- 1 bebê: recém-nascido, criança de colo;
- 2 criança: de 2 a 12 anos aproximadamente;
- 3 adolescente: jovem de 13 a 20 anos aproximadamente;
- 4 adulto: de 21 anos a 55 anos aproximadamente;
- 5 velho: mais de 55 anos;
- 6 misto : no caso de multidões quando mais de uma das categorias estiver presente;
- 9 indeterminado: quando não há nenhuma referência à idade do personagem, e não se puder inferi-la, de acordo com as regras abaixo mencionadas. Entram aqui também animais, plantas, objetos antropomorfizados, seres fantásticos, mitológicos ou de outros planetas, cuja idade não puder ser explicitada através das regras citadas.

1. Regras que permitem a inferência

As regras abaixo mencionadas devem ser consideradas como indicadores prováveis (e não obrigatórios) de idade. Tais indicadores devem ser interpretados de acordo com o contexto geral da história:

a) *criança*:

- utilização de diminutivo (ex. Joãozinho, Rochedinho);
- comportamentos característicos de criança (ex. brincar, jogar, etc.);
- relação de parentesco (hierarquicamente superior) ou posição no grupo familiar (ex. fulano é neto, sobrinho, afilhado de alguém. Ser neto, ser sobrinho, etc.);
- frequência à escola primária, etc. (ser aluno).

b) *adulto*:

- estar na força de trabalho;
- ser casado e/ou pai de família, e/ou morar com filhos pequenos, não adultos;
- receber denominação específica de adulto: senhor, senhora, seu, dona, madame, nha, nhô, etc.;
- relação de parentesco (ex. compadre, tio, cunhado);
- comportamentos característicos de adulto (ex. guia carro, dirige caminhão, dirige firma, etc.).

c) *velho*:

- ser aposentado;
- ser pai de filhos adultos e/ou casados, que trabalham, etc.;
- certas relações de parentesco ou posição no grupo familiar (ex. ter netos, ser avó de alguém).

2. Lembrete

- a) personagens históricos, mortos, famosos, personagens-personagens, divinos, religiosos, mitológicos e fantásticos devem ser sempre analisados aqui;
- b) multidão, grupo e coletivo igualmente. Entretanto, nestes casos quando não houver informação, codifica-se como *indeterminado*;
- c) os personagens históricos e famosos devem ser codificados de acordo com a idade em que entraram para a *história*. Por exemplo: *Pelé*, será codificado como *adulto*.

VI - NOME

Coluna L

Código:

- 0 multidão ou não é mencionado;
- 1 o personagem recebe um nome (nome, sobrenome, apelido);
- 2 o personagem é denominado exclusivamente através de sua profissão. Exemplo: o dono do bar;
- 3 o personagem é denominado exclusivamente através de outro atributo próprio. Exemplo: Dona Flor, Dona Tartaruga, a criança, o aluno, etc.;
- 4 o personagem é denominado exclusivamente através de sua etnia - nacionalidade (o negrinho, índio, etc.);
- 5 o personagem é denominado exclusivamente através de sua função familiar (exemplo: minha mãe, meu filho, meu tio, etc.);
- 6 o personagem é denominado através de um partitivo (exemplo: filha de João) referente a alguém de sexo masculino (exemplo: filho(a) de João, irmã(o) de Pedro, amiga de Carlos, etc.);
- 7 o personagem é denominado através de um partitivo referente a alguém de sexo feminino (filho(a) de Joana, amiga(o) de Regina, etc.);
- 8 o personagem é denominado através de sua condição de cônjuge (esposa de Pedro, Joana e seu esposo, etc.).

Observações:

- a) as categorias têm posição hierárquica. Em caso de denominações diferentes utilizar o item hierarquicamente superior;
- b) quando o personagem é denominado através de sua natureza, mesmo no caso de se utilizar letra maiúscula (Dona Formiga), deve-se classificá-lo em 3 e não em 1;
- c) quando o personagem é denominado através de um partitivo referente a personagens dos 2 sexos (filho dos Fontoura) deve-se classificá-lo em 5;
- d) a denominação através do cônjuge deve ser *sempre* classificada em 8;
- e) a denominação através da família pode entrar em 6 (quando não houver partitivo e não se referir a cônjuge); em 7 (quando houver partitivo e não se referir a cônjuge) e em 8 (com ou sem partitivo referindo-se a cônjuge).

VII - NACIONALIDADE

Coluna M

Código:

- 1 brasileiro: há menção de sua condição de brasileira. Sabe-se por indícios indiretos que é brasileiro (nome, local de moradia, etc.) ou na ausência de qualquer indício, quando o personagem não for descrito como estrangeiro e morar no Brasil;
- 2 estrangeiro no Brasil, vivendo ou de passagem;
- 3 estrangeiro fora do Brasil, em seu lugar de origem ou em outro país real ou fantástico;
- 4 misto no Brasil: estrangeiros e não estrangeiros, vivendo de passagem no Brasil;
- 5 misto fora do Brasil: estrangeiros e não estrangeiros em seu lugar de origem ou em outro país real ou fantástico;
- 6 originário de país fantástico sem outra especificação; indeterminado em país fantástico;
- 7 originário de outro planeta;
- 8 estrangeiro em local indeterminado. Ex.: personagens estrangeiros em viagens marítimas;
- 9 indeterminado: quando não há menção de nacionalidade, ou de qualquer indício (nome, local de moradia, etc.).

Lembrete:

- a) personagens históricos, mitológicos, etc. devem *ser sempre* analisados neste item;
- b) multidões, grupos e coletivos igualmente.

VIII - CONTEXTO GEOGRÁFICO

Coluna O

A ser analisado principalmente o *local de nascimento*: na falta deste, considerar a moradia ou o contexto da história.

Código:

- 0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, personagem – personagem, religioso e divino;
- 1 capital ou grande cidade;
- 2 média e pequena cidade, vila, vilarejo, porto;
- 3 cidade cujo tamanho seja impossível de ser determinado;
- 4 subúrbio;
- 5 meio rural: fazenda, chácara, sítio, castelo;
- 6 natureza aberta: mar, rio, floresta, gruta;
- 7 país fantástico, quando além de ser originário de tais locais, não se pode aplicar as categorias de 1 a 6;
- 8 outro planeta;
- 9 indeterminado, não se aplica: quando a informação não pode ser obtida, isto é, quando não se sabe a origem do personagem, nem onde a história está se passando.

Observação:

- a) Na ausência de origem explicitada, classificar pelo local de moradia ou pelo contexto da história.

IX – VIDA E MORTE

Coluna P

Código:

0 - Multidão;

1 - personagem vivo durante toda a história ou quando não há referência explícita à sua morte (isto é, pertence à classe dos *não mortos* + vivos + indeterminados)

2 - personagem atuando como vivo mas cuja natureza divina não permite classificá-lo como vivo.

3 - personagens históricos, famosos, mortos, ou cuja morte não é explicitada; personagens para os quais não tem sentido se falar em morte uma vez que têm existência perene. Estes personagens podem estar apenas citados ou atuar na história, ter comportamentos descritos;

4 - personagem morre durante a história;

5 - personagem tem a condição de morto durante toda a história;

7 - transformação de natureza equivalente a morte. Ex.: Itai (transformado em pedra);

9- indeterminado e não se aplica: quando por qualquer razão é impossível determinar se o personagem está vivo ou morto.

Observações:

a) personagem-personagem será sempre classificado em 3;

b) personagem famoso atual será classificado em 1.

X – DEFICIÊNCIAS

Coluna Q

Código:

0 Multidão, personagem histórico, morto, famoso, personagem - personagem, religioso e divino;

1 o personagem é cego;

2 o personagem é surdo ou mudo;

3 o personagem tem deficiência mental;

4 o personagem tem dificuldades de aprendizagem;

5 o personagem teve paralisia cerebral;

6 o personagem tem deficiência da motilidade;

7 o personagem tem condutas típicas;

8 personagem tem deficiências múltiplas;

9 o personagem não tem deficiência;

10 o personagem tinha deficiência e depois se cura.

Observação:

a) Não se deve considerar como deficiência física anomalias características da natureza do personagem (exemplo: saci, curupira, etc.)

XI - IMPORTÂNCIA DO PERSONAGEM

Colunas R

INTRODUÇÃO

Neste item estão previstos alguns atributos (hierarquia, diálogo, ação, narrador) que visam captar a importância atribuída ao personagem no texto.

As multidões não são analisadas (codificadas em 00) e os personagens históricos, famosos, mortos, personagens-personagens, religiosos, são analisados normalmente.

CATEGORIAS

I. Hierarquia

Este atributo, diferentemente dos demais baseia-se numa apreciação mais qualitativa do texto. Ele objetiva captar a posição hierárquica do personagem na história como um todo. Deve-se portanto comparar o destaque atribuído a cada personagem e hierarquizá-los de acordo com as categorias:

- a) principal;
- b) secundário;
- c) terciário;
- d) não se aplica.

Observações:

1. Regras gerais para determinação da hierarquia:
 - a) pode-se classificar numa mesma história mais de um personagem como principal. Esta regra vale também para personagens secundários e terciários;
2. Regras específicas sobre a importância dos personagens:
 - a) consideramos *personagem principal* aquele em torno do qual se desenvolve a trama da história. Isto pode ser operacionalizado através das seguintes situações:
 - quando o personagem aparece do início ao fim da história numa posição de destaque;
 - quando ele conduz a trama da história;
 - quando a maioria das ações dos outros personagens são realizadas em função dele;
 - quando o personagem dá título ao texto;
 - quando o personagem é mais bem descrito que os demais.

NOTA: o herói é sempre personagem principal.
 - b) consideramos *personagem secundário* aquele que participa da trama da história sem o destaque atribuído aos principais. Ele assume uma posição de segundo plano sendo equivalente a coadjuvante;
 - c) consideramos *personagem terciário* aquele que “participa” da história apenas como pano fundo, isto é, a trama central poderia desenvolver-se perfeitamente sem a sua presença. Isto pode ser operacionalizado pelas seguintes situações:
 - quando o personagem é apenas citado;

- quando o personagem aparece apenas em alguns momentos da história (em "flashes") .

Código:

- 1 Personagem principal;
- 2 Personagem secundário;
- 3 Personagem terciário;
- 9 Não se aplica

XII. DIÁLOGO

- 1 o personagem fala. A fala do personagem aparece em forma de discurso direto com uso de travessão, ou aspas, quando substituem o travessão (carta é considerada fala direta);
- 2 personagem não fala diretamente. Sua fala é transcrita pelo narrador principal ou por qualquer outro personagem. Citação é considerada fala indireta;
- 3 personagem não tem fala direta nem indireta;
- 9 não se aplica: quando o personagem não aprendeu a falar (bebê, por exemplo) ou é mudo.

Observações:

- a) diálogo não deve ser confundido com citação (que geralmente vem entre aspas);
- b) certos textos envolvendo duas narrativas (história dentro da história) podem apresentar dificuldades para codificação da fala. Nestes casos, quando o personagem pertencente à narrativa mais englobante transcrever uma fala (entre aspas ou antecedita de travessão) de um personagem pertencente à história que está narrando, deve-se considerar esta fala como sendo direta.

XIII NARRADOR

- 1 é narrador de sua própria história (história na primeira pessoa);
- 2 é narrador da história principal dentro do livro (sendo a narrativa na terceira pessoa);
- 3 personagem torna-se narrador temporariamente, não é nem o autor nem o narrador principal;
- 4 a narrativa é na terceira pessoa;
- 5 não é narrador.

XIV. AÇÃO

- 1 o personagem tem ação própria (no caso de narrativa em primeira pessoa) ou descrita pelo narrador (qualquer narrados, não necessariamente o principal);
- 2 o personagem tem ação descrita por outro que não o narrador (ex: Joãozinho fala: Pedro me atirou uma pedra. Neste caso Pedro entra nesta categoria);
- 3 o personagem não tem ação: ele é apenas citado ou mencionado e não emite nenhum comportamento.

Observações:

- a) os comportamentos verbais não são considerados ação;
- b) os verbos de ligação (ser, estar, ficar, haver, permanecer) não indicam ação.

XV - LÍNGUA E LINGUAGEM

Coluna S

Código:

- 0** multidão, não fala no texto;
- 1** o personagem fala corretamente ou não há indícios de incorreção na linguagem;
- 2** o personagem fala incorretamente: tem sotaque, erra a concordância, é gago, etc.

Observação:

Para ser codificado em 2 o personagem deve falar sistematicamente errado, isto é, deve ser uma qualidade inerente à seu ser.

XVI - RELIGIÃO

Coluna T

Código:

- 0** multidão;
- 1** ausente: não há qualquer menção sobre religião;
- 2** católica: quando há menção explícita ou presença de indícios indiretos de catolicismo participa de festa religiosa católica, vai à missa, procissão, etc.;
- 3** cristã não católica;
- 4** espírita -personagens que revelam crença na reencarnação;
- 5** judaica;
- 6** afro-brasileira (candomblé, umbanda e outras)
- 7** outras religiões que não as previstas (inclusive mitologia grega e indígena), ou quando o personagem é crente sem que se conheça sua religião;
- 8** cristã em geral (católica e não católica). Ex.: Jesus Cristo, apóstolos e sagrada família no início da cristandade;
- 9** ateu, não tem religião;
- 10** divindades em geral. Deus; Alá, Jeová, Tupã, deuses da mitologia, Nossa Senhora, Jesus, Anjos, Diabo.

Observações:

- a) os indícios de pertencer ou adotar uma religião são tanto diretos quanto indiretos. Nesta caso, particular de manifestação religiosa de qualquer crença é indicação suficiente para classificar-se o personagem como pertencendo a uma religião;
- b) personagens assumindo natureza religiosa (santo, etc.) ou exercendo funções religiosas (Sacerdote, pastor, médium, pajé, etc.) serão sempre classificados como religiosos, na categoria apropriada à sua religião.

XVII - VALOR DO PERSONAGEM

Coluna U

Código:

- 0** multidão;

- 1 personagem positivo ou neutro;
- 2 personagem negativo: antipático, mau, ladrão, etc., isto é, quando executa más ações;
- 3 personagem evolui de positivo ou neutro para negativo, no transcorrer do texto;
- 4 personagem evolui de negativo para positivo ou neutro, no transcorrer do texto;
- 9 indeterminado: anti-herói com valor negativo mas apresentado de maneira favorável.

Observação:

O aspecto negativo do personagem para ser classificado em 2, 3 ou 4 deve ser essencial (qualidade) e não apenas circunstancial.

XVIII - PROFISSÃO

Colunas V

Código:

- 0 o personagem não tem uma profissão ou ocupação ou não há referência explícita a sua ocupação ou profissão;
- 1 o personagem exerce uma profissão ou tem uma ocupação "latu sensu";
- 2 o personagem já exerceu uma ocupação ou profissão (aposentado); também quando o personagem deixa de exercer a ocupação por motivos de perda ou fica desempregado;
- 3 a natureza do personagem (geralmente objeto antropomorfizado) confunde-se com ocupação ou profissão (exemplos: instrumentos de trabalho antropomorfizados); trabalhos de animais antropomorfizados próprios de sua natureza. Ex. jumento, cavalo (dependendo do contexto), cigarra, formiga, etc;
- 4 casos duvidosos: quando não se tem certeza se o personagem exerce uma profissão ou tem uma ocupação. Quando, por exemplo, uma atividade de lazer pode se constituir em profissão (caçador, pescador, etc.);
- 5 misto: em caso de multidões, quando há indícios que uma parte entraria na categoria 1 e a outra nas categorias de 2 a 5 e 7;
- 6 profissão esotérica: pirata, bandido, ladrão, contrabandista, feiticeiro, curandeiro, cavaleiro andante.

Observações:

1. conceito de ocupação aqui adotado é bastante amplo. São consideradas ocupações:
 - a) cargo de chefia e comando institucionalizados (presidente, rei, rainha, patrão, empregado, ministro, etc.);
 - b) indicador de posse associada a fonte de rendas (fazendeiro, capitalista, dono de fábrica, bar, etc.);
 - c) cargo religioso (padre, pajé, irmã de caridade, etc.);
 - d) atividades artísticas profissionais (músico, bailarino, etc.);
 - e) atividade doméstica remunerada (empregado doméstico, costurar, bordar, etc., por encomenda).
2. Lembrete:
 - a) personagens históricos, mitológicos, etc. devem ser sempre analisados neste;
 - b) multidão, grupo ou coletivo igualmente.

XIX - ATIVIDADE ESCOLAR

Coluna W

Código:

0 Multidão, grupo

- 1** o personagem não estuda regularmente ou não há referência explícita ao feito de ter estudado;
- 2** o personagem estuda, isto é, freqüenta escola, mesmo que durante a história esteja de férias;
- 3** o personagem não estuda e passa a estudar;
- 4** o personagem estudou no seu passado pessoal ou no passado da história;
- 5** o personagem estuda ou estudou exclusivamente atividade artística (canto, balé, etc.) ou outros cursos não escolares (línguas, corte e costura, catecismo, datilografia);

Observações:

- 1) as categorias 1, 2, 3 e 4 são exclusivamente válidas para atividade escolar regular;
- 2) alunos, discípulos, estudantes entram na categoria 2, quando não houver outra indicação;
- 3) os grupos, multidões e coletivos devem ser sempre analisados quanto a este item;
- 4) estudar significa freqüentar escola;
- 5) para entrar em 4 ou 5 precisa ter estudado explicitamente.

RELAÇÕES DE PARENTESCO

INTRODUÇÃO

As relações de parentesco serão exaustivamente analisadas. Optamos por efetuar análises independentes (cada relação ocupa uma coluna) a fim de facilitar o trabalho de codificação.

REGRA GERAL

As relações de parentesco só deverão ser analisadas quando forem explicitamente mencionadas. A inferência é apenas permitida nos seguintes casos:

- a) havendo menção que um dos cônjuges possui filhos, netos, sobrinhos ou afilhados, pode-se inferir que o outro cônjuge também possui essas relações de parentesco, a menos que haja informação explícita em contrário;
- b) havendo menção que um filho possua pai (ou mãe) e que este (ou esta) é casado (a) pode-se inferir a filiação para o personagem, a menos que haja informação explícita em contrário;
- c) havendo menção que um irmão possui pais, avós, tios, primos, antepassados ou outros irmãos, todos os irmãos terão estas mesmas relações de parentesco a menos que haja informações explícitas em contrário;
- d) quando um personagem é denominado como pai, mãe, tio, isto não é o suficiente para classificá-los como tendo filhos ou sobrinhos, a menos que estes apareçam ou sejam citados.

Exemplos:

a) Casos em que a inferência não é permitida: .

No livro *A velha que tinha um gato* aparecem 2 personagens: avó e neto. Os pais não são mencionados. Neste caso deve-se considerar como presente apenas a relação recíproca avó e neto.

Em outro livro, *Ribeirinho meu amigo*, encontramos Ribeirinho e seu primo Ri.beirão. Mesmo sabendo que Dona Fonte é mãe de Ribeirinho não se deve porém codificá-la como tia de Ribeirão pois esta relação não é explicitada na história.

b) Casos em que a inferência deve ser feita:

No livro *Proezas na roça*, sabemos que Zezinho é filho de Dona Maruca e seu Quinzinho. Zezinho possui três irmãs. Neste caso, mesmo que não seja explicitamente dito que seu Quinzinho e dona Maruca sejam pais das três meninas, elas devem ser analisadas como tendo pai e mãe.

Do mesmo modo, no livro *Ribeirinho meu amigo* encontramos a seguinte passagem (p. 38):

“... uma choupana onde morava Tião com a Josefina e mais cinco filhos. Mas Ribeirinho ficou ali mesmo perto da escada da choupana de Tião. (...) E duas coisas lhe agradaram muito: os marrequinhos e os filhos de Tião”.

Neste caso Tião e Josefina serão marido e mulher, obrigatoriamente (a menos que haja informação explícita em contrário) os filhos de Tião serão codificados como tendo pai e mãe mencionados.

XX – RELAÇÃO CONJUGAL

Coluna Y

As categorias descrevendo a relação conjugal dos personagens procuram analisar tanto o estado civil quanto a presença ou ausência do cônjuge. Aqui serão analisados exclusivamente personagens individuais (multidões, grupos e coletivos não serão analisados).

Categorias

- a) cônjuge descrito: quando o cônjuge do personagem em questão foi descrito;
- b) cônjuge não descrito: quando o personagem em questão é passível de possuir cônjuge (condição de casado explicitada, paternidade declarada) mas este não foi mencionado, isto é, o personagem não é solteiro mas seu cônjuge não foi referido;
- c) cônjuge morto: quando o personagem é viúvo;
- d) cônjuge vivo: quando o personagem possui cônjuge vivo;
- e) novo casamento: quando o personagem é viúvo e casa-se pela segunda vez;
- f) não há novo casamento: quando o personagem é viúvo e não se casa uma segunda vez ou não há referência a novo casamento;
- g) solteiro: quando a condição de solteiro é explicitada ou quando se trata de crianças ou certas ocupações que impliquem na condição de solteiro (Ex.: religiosos da religião católica);
- h) outros: outras situações conjugais como separado, desquitado, etc.;
- i) indeterminado e não se aplica: personagens jovens, adultos ou velhos, humanos ou antropomorfizados, cuja a condição conjugal não for declarada e não entrarem nas categorias 4,5 e 6.

CÓDIGO

CÓDIGO	DESCRIÇÃO	VIDA E MORTE	NOVO CASAMENTO	LEMBRETE
0	Multidão, pers. Histórico, famoso, morto, pers.-pers., religioso, divino			
1	Descrito	Vivo	-	Não é solteiro
2	Descrito	Morto	Casamento	Não é solteiro
3	Descrito	Morto	Não casamento	Não é solteiro
4	Não descrito	-	-	Não é solteiro
5	Não descrito	Morto	Casamento	Não é solteiro
6	Não descrito	Morto	Não casamento	Não é solteiro
7	Solteiro	-	-	É solteiro
8	Outros	-	-	Não é solteiro
9	Indeterminado	-	-	Pode ser solteiro

XXI - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS BIOLÓGICOS

Coluna Z

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** pai e mãe (ou pais) não mortos e mencionados;
- 2** pai morto, mãe não morta e mencionada;
- 3** pai não mencionado, mãe não morta e mencionada;
- 4** pai morto (provável ou explicitamente), mãe não mencionada;
- 5** mãe morta (provável ou explicitamente), pai não morto e mencionado;
- 6** mãe não mencionada, pai não morto e mencionado;
- 7** mãe morta (provável ou explicitamente), pai não mencionado;
- 8** pai e mãe (ou pais) mortos (provável ou explicitamente);
- 9** pai e mãe (ou pais) não mencionados.

XXII-RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: PAIS ADOTIVOS

Coluna AA

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** pai e mãe adotivos;
- 2** mãe adotiva;
- 3** pai adotivo;
- 9** não possui pais adotivos ou não são mencionados.

Observações:

- a) ser adotado não significa obrigatoriamente que o processo seja legal;
- b) mãe e/ou pai adotivos devem ser entendidos como mulher e/ou homem que exercem a função de pai e/ou mãe.

XXIII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS BIOLÓGICOS

Coluna AB

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** filho (s) de sexo masculino;
- 2** filha (s);
- 3** filho (s) e filha (s);
- 4** filho (s) cujo o sexo é indeterminado;
- 9** não possui filhos biológicos ou eles não são mencionados.

XXIV- RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FILHOS ADOTIVOS

Coluna AC

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** filho (s) adotivo (s) de sexo masculino;
- 2** filha (s) adotiva (s);
- 3** filho (s) e filha (s) adotivo (s);
- 4** filho (s) adotivo (s) cujo sexo é indeterminado;
- 9** não possui filhos adotivos, ou não são mencionados.

XXV- RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: IRMÃOS

Coluna AD

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** irmãos biológicos;
- 2** irmãos de criação;
- 3** irmãos biológicos e de criação;
- 4** o personagem é descrito como filho único;
- 9** não há referência a irmãos, isto é, não se sabe se o personagem é filho único ou não.

XXVI- RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: POSIÇÃO NA FAMÍLIA: IRMÃOS

Coluna AE

O personagem é:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** filho mais velho;
- 2** filho do meio (qualquer posição intermediária);
- 3** filho mais novo;
- 4** não há referência à hierarquia, quando o personagem tem irmãos;
- 9** não se aplica: o personagem é filho único, ou não há referência a irmãos (gêmeos).

XXVII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA HIERARQUICAMENTE SUPERIOR

Coluna AF

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** padrinho (s);
- 2** tio (s);
- 3** avó (s);
- 4** tio (s) e padrinho (s);
- 5** avó (s) e padrinho (s);
- 6** avó (s) e tio (s);
- 7** avó (s), tio (s), padrinho (s);
- 9** não possui outros parentes, ou não são mencionados.

Observação:

Quando aparecer bisavô, tataravô, ou antepassados em geral, eles devem ser incluídos na categoria avô.

XXVIII - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA HIERARQUICAMENTE INFERIOR

Coluna AG

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., religioso e divino;
- 1** afilhado (s);
- 2** sobrinho (s);
- 3** neto (s);
- 4** sobrinho (s) e afilhado (s);
- 5** neto (s) e filhados(s);
- 6** neto (s) e sobrinho (s);
- 7** neto (s), sobrinho (s) e afilhado (s);
- 9** não possui outros parentes, ou não são mencionados.

Observação:

Quando aparecer bisnetos, tataranetos, etc. devem ser incluídos na categoria neto.

XXIX - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA AMPLA SEM HIERARQUIA

Coluna AH

O personagem possui:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., divino e religioso;
- 1** compadre (s);
- 2** cunhado (s);
- 3** primo (s);
- 4** cunhado (s), compadre (s);
- 5** primo (s), compadre (s);
- 6** primo (s), cunhado (s);
- 7** primo (s), cunhado (s), compadre (s);
- 9** não possui outros parentes ou não são mencionados.

XXX - RELAÇÃO DE PARENTESCO ENTRE PERSONAGENS: FAMÍLIA GERAL

Coluna AI

Neste item será codificada a presença ou ausência de relação de parentesco entre os personagens:

Código:

- 0** multidão, personagem histórico, morto, famoso, pers. - pers., divino e religioso;
- 1** possui pelo menos uma relação de parentesco;
- 2** não possui qualquer relação de parentesco.

XXXI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

Coluna AJ

INTRODUÇÃO

Como foi visto nas Regras Gerais deste Manual, alguns itens, quando ausentes do texto, serão classificados com informações provenientes de outras fontes. Neste sentido, para tais personagens, a unidade de contexto não é a história.

As razões que determinaram esta escolha são pertinentes para os objetivos desta pesquisa: tentar caracterizar ao máximo a pseudo - neutralidade da ausência de informação a respeito de certos atributos. Na medida, porém, que estas informações não são provenientes do texto, foi necessário que se criasse um item indicando que para certos personagens a unidade de contexto não é o texto de leitura.

Código:

- 1** informações provenientes do texto;
- 2** todas as informações são exteriores ao texto;

- 3 religião e profissão são exteriores ao texto;
- 4 profissão e nacionalidade são exteriores ao texto;
- 5 religião e nacionalidade são exteriores ao texto;
- 6 profissão é exterior ao texto;
- 7 nacionalidade é exterior ao texto;
- 8 religião é exterior ao texto.

CLASSIFICAÇÃO DAS OCUPAÇÕES

Colunas AL, AM, AN

Foram utilizados os estratos sociais construídos por Pinto (1981), a partir do agrupamento dos grupos profissionais em três conjuntos:

1 Estrato superior:

- altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados;
- profissionais liberais, cargos de gerência, proprietários de empresas de tamanho médio;
- altos cargos religiosos;
- descobridor, navegador, colonizador, bandeirante.

2 Estrato médio:

- pequenos proprietários, posições de supervisão ou inspeção;
- ocupações não manuais de rotina e assemelhadas;
- outros cargos religiosos (padre, freira, pastor, etc.);
- guerreiro.

3 Estrato inferior:

- ocupações manuais especializadas e assemelhadas;
- ocupações manuais não-especializadas;
- supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas.

Classificação das ocupações conforme Bazilli, 1997, p. 150-160.